

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**Contenidos con enfoque intercultural en los libros de
texto para el alumno del Modelo Pedagógico Renovado
de Telesecundaria**

Tesis que
para obtener el Título
de Licenciada en Pedagogía

Presenta

Claudia Amanda Peña García

Directora de tesis:

Mtra. Laura Cruz Ramos

México, Febrero de 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Realizar y concluir esta tesis no fue una tarea sencilla y hubiera resultado imposible sin el apoyo y compañía de muchas personas a quienes debo agradecer.

A mi familia por estar siempre cerca de mí, animándome y apoyándome en todo momento. Por su interés en mi trabajo y por dar lectura a cada uno de los capítulos de este documento.

Quiero agradecer, de manera particular, a mi directora de tesis: Mtra. Laura Cruz Ramos, por animarme a realizar una tesis como modalidad de titulación, por acercarme a la Educación Intercultural, por creer en mí profesionalmente, por ser una amiga y por ayudarme en todo momento. Sin sus valiosas contribuciones y su calidez como ser humano no me hubiera sido posible concluir este proyecto. Le doy las gracias por todos los aprendizajes profesionales y personales.

A mis sinodales quienes realizaron una lectura cuidadosa y cuyas observaciones me permitieron enriquecer este documento.

Por último, pero no menos importantes, a mis amigos que siempre me apoyaron.

*“La educación verdadera es praxis, reflexión y
acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”
Paulo Freire (La Educación como Práctica de la Libertad)*

ÍNDICE

Introducción.....	1
1. Planteamiento del Problema y Preguntas de Investigación.....	3
2. Metodología	4
3. Estructura de la Tesis.....	7
Capítulo 1. La educación secundaria en México.....	9
1. Antecedentes históricos	9
1.1 Los primeros años de la Educación Secundaria (1915-1933).....	9
1.2 La educación secundaria durante el régimen de Lázaro Cárdenas	15
1.3 La educación secundaria en los años 40´s y 50´s	16
1.4 La educación secundaria en los 60´s y 70´s	18
1.5 La educación secundaria en la década de los 80's y principios de los 90's ..	19
2. La Escuela Telesecundaria	24
3. La Reforma de la Educación Secundaria (RS) 2006	29
4. El Modelo Pedagógico Fortalecido de la Telesecundaria	35
Capítulo 2. La Educación Intercultural en el marco Latinoamericano	42
1. Herramientas conceptuales a considerar	42
Cultura	43
Lengua.....	45
Identidad.....	46
2. Multiculturalidad	47
3. Intraculturalidad.....	49
4. Interculturalidad.....	50
5. Educación Intercultural en América Latina	55
5.1 La Educación Intercultural en México	64
5.2 Fundamentos Jurídicos, Filosóficos y Pedagógicos de la Educación Intercultural en México.....	69
5.2.1 Marco Jurídico	69
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.....	70
Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo(OIT) sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes	71

Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.....	72
Ley General de Educación	74
Ley General de Desarrollo Social	74
Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.....	75
Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006	76
Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012	77
Programa Sectorial de Educación (Prosedu) 2007-2012.....	79
Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.....	79
5.2.2 Marco Filosófico.....	81
5.2.3 Marco Pedagógico	83
5.3 La Formación Docente con Enfoque Intercultural	85
Capítulo 3. Contenidos con Enfoque Intercultural.....	89
1. Los libros de texto para el alumno de primer grado del Modelo Pedagógico Fortalecido de Telesecundaria	89
1.1 Asignatura de Español.....	92
Bloque 1. ¿Quiénes somos?.....	92
Bloque 2. Nuestro mundo	94
Bloque 3. ¿De dónde venimos?.....	96
1.2 Asignatura de Geografía.....	99
Bloque 1. Geografía, un mundo por conocer	100
Bloque 2. Recursos naturales y preservación del ambiente	104
Bloque 3. La población	106
Bloque 4. Espacios económicos y bienestar social.....	107
Bloque 5. Espacios políticos y culturales	109
1.3 Asignatura de Ciencias con énfasis en Biología	114
Bloque 1. La biodiversidad: resultado de la evolución	114
Bloque 2. La nutrición	119
Bloque 4. La reproducción	122
Bloque 5. Salud, ambiente y calidad de vida	124
1.4 Asignatura de Matemáticas	125
Bloque 1	126

Capítulo 4. Articulación de los contenidos con enfoque intercultural en telesecundaria con la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena(Nauatl, Mixteca y Zapoteca)	129
1. Contextualización de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena(ALyCI).....	129
1.1 Estructura de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena.....	135
Punto nodal	135
Dimensiones y Temas	136
Situaciones Sociocomunicativas (SSC)	136
2. Vinculación entre la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena y los contenidos de Telesecundaria.....	137
2.1 Lengua y Cultura Nauatl	138
2.2 Lengua y Cultura Mixteca	144
2.3 Lengua y Cultura Zapoteca.....	150
Reflexiones Finales	159
Fuentes de Consulta	164
Anexos	170
Anexo 1. Mapa curricular de la Educación Secundaria 2006	170
Anexo 2. Distribución de las lenguas en el mundo por lugar de origen	173
Anexo 3. Cuadro de fechas y tipo de acuerdos o leyes dirigidas a la población indígena en países de América Latina	174
Anexo 4. Distribución geográfica nacional de las lenguas indígenas y su número de hablantes.....	176
Anexo 5. Artículo 2do. Constitucional (completo)	180
Anexo 6. Cuentos de “El Diosero”	183

Introducción

México, al reconocerse constitucionalmente como un Nación pluricultural y asumir la existencia de diversas culturas, etnias y lenguas dentro de su territorio ha llevado a cabo una serie de modificaciones en sus políticas públicas, con el propósito de establecer un nuevo tipo de relaciones sociales en condiciones de igualdad y de equidad entre las diferentes culturas que habitan su territorio. Dentro de estas modificaciones destacan las dirigidas al Sistema Educativo Nacional en los tres niveles de educación básica, en particular el de la enseñanza secundaria.

Dentro de estas reformas educativas, llevadas a cabo en los últimos años, se plantea la importancia de incorporar en los planes y programas de estudio contenidos con enfoque intercultural. Siendo el caso más específico el de la Reforma de la Educación Secundaria (RS), en la que se adopta la interculturalidad de forma transversal y como un referente base, en el sentido de involucrar a toda la población estudiantil, indígena y no indígena, en la reflexión sobre la diversidad cultural, étnica y lingüística de nuestro país (CGEIB, 2007).

En el marco de esta reforma se señala que el tratamiento de la diversidad, a partir de la interculturalidad, no será tomada como un objeto de estudio particular, sino más bien se buscará que los alumnos comprendan que en el mundo existen grupos humanos con diferentes culturas, lenguas, creencias y saberes; y que en su país existe un gran número de ellos, es decir, que la escuela se convertirá en un espacio en el que se aprenderá a apreciar y valorar la diversidad como una riqueza que está presente en la vida cotidiana.

La interculturalidad en este mundo globalizado, no sólo debe ser entendida como una simple interacción humana entre miembros de diversas culturas, sino que debe ser vista como un elemento que posibilite entablar relaciones complejas, a partir de negociaciones e intercambios culturales que faciliten el desarrollo de una interrelación equitativa entre pueblos, personas y prácticas culturales diferentes. Al

mismo tiempo, al presentarse como un proyecto social, una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida, se convierte en una alternativa para repensar y reorganizar el orden social al insistir en la interacción justa entre las culturas y las lenguas como figuras del mundo (López, 2006, 22). Así, la interculturalidad reconoce al otro como diverso, sin pretender borrarlo o cambiarlo, sino comprenderlo y respetarlo, a partir de promover el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza al mundo y en este caso a México.

Es a partir de este precepto y de la intención de responder a la necesidad de construir una educación de calidad con equidad y pertinencia para las y los jóvenes que cursan la educación secundaria, que dentro de la modalidad de Telesecundaria, se llevó a cabo la renovación del Modelo Pedagógico en el que se ve al enfoque intercultural como un elemento que debe estar presente dentro de los contenidos, discursos y diseño de los materiales (SEP, 2008), por ser la modalidad educativa, de dicho nivel, con mayor número de planteles en la República Mexicana¹ localizados en comunidades rurales y semiurbanas, donde existen asentamientos de pueblos originarios, en las que por razones geográficas y económicas, no es posible el establecimiento de escuelas secundarias generales y técnicas que atiendan la demanda educativa. Es por esta razón, que dicha modalidad educativa requiera un mayor énfasis en la incorporación del enfoque de la educación intercultural.

Es precisamente a partir de lo antes mencionado que se sustenta la importancia de la identificación de los contenidos con enfoque intercultural en los libros de texto del alumno para primer grado del Modelo Pedagógico Fortalecido para Telesecundaria (MPFTS), para que en el momento de revisar los contenidos que directa o indirectamente sean de enfoque intercultural dentro del aula, los alumnos

¹ De acuerdo con los datos arrojados en el documento base de la Reforma de Educación Secundaria (2003, 6), en el que se señala que en el ciclo escolar 2001-2002 en México existían **29,104** planteles de educación secundarias, de los cuales **9,573** pertenecían a la modalidad de secundarias generales, **4,046** a escuelas técnicas y **15,485** a telesecundarias, teniendo, ésta última, un incremento considerable en su matrícula al atender a 47 alumnos de cada 100.

generen procesos de recuperación, aprehensión, producción, intercambio, resignificación y empoderamiento de otras formas de construcción del conocimiento.

1. Planteamiento del Problema y Preguntas de Investigación

El problema que se plantea en esta tesis es resultado de la participación como prestadora de servicio social en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y de la revisión de los antecedentes de investigación con respecto a la Educación Intercultural. La relevancia de abordar este tema desde la Pedagogía se deriva de dos cuestiones fundamentales: la primera cuestión tiene que ver con la escasa participación que el pedagogo tiene dentro del tema de la interculturalidad como un elemento que debe estar presente en todo proceso educativo; la segunda cuestión se debe al limitado tratamiento y revisión que se le ha dado a la escuela telesecundaria como modalidad educativa, por considerarla de poca relevancia al tener la creencia de que sólo atiende a población minoritaria y por encontrarse en zonas de difícil acceso.

La pregunta detonante de este estudio fue: ¿Cuáles son los contenidos con enfoque intercultural que se proponen en los libros de texto para el alumno del Modelo Pedagógico Fortalecido de Telesecundaria (MPFTS)?, surgiendo de esta pregunta otras interrogantes:

- ☞ ¿A partir de qué elementos se constituyó la educación secundaria, en su modalidad general y telesecundaria, y de qué manera se incorpora en sus reformas curriculares el enfoque intercultural?
- ☞ Desde el marco de la Reforma de la Educación Secundaria 2006 y del Modelo Pedagógico Fortalecido de Telesecundaria ¿Cómo se concibe al enfoque intercultural y cuál es la importancia que se le da?

- ☞ ¿Cuáles son las herramientas conceptuales y los fundamentos pedagógicos, filosóficos y jurídicos que sustentan el enfoque intercultural en Latinoamérica y México?
- ☞ ¿Cuáles son los contenidos y actividades de los libros para el alumno de primer grado de telesecundaria que promueven, explícita o implícita, el enfoque intercultural?
- ☞ ¿Cómo se articulan los contenidos con enfoque intercultural de los libros de texto del Modelo Pedagógico Fortalecido de Telesecundaria con la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena (ALyCI)?

2. Metodología

A decir de Cruz (2004: 26) “La elección de un perspectiva metodológica implica relacionar los referentes conceptuales con los empíricos y exige al investigador ubicar estos referentes en un contexto social determinado”. Por esta razón, la perspectiva metodológica que se utilizó en esta investigación es de carácter cualitativa, debido a que con el transcurso del tiempo esta metodología ha adquirido reconocimiento para las investigaciones de carácter social, teniendo como objetivo el proporcionar una descripción específica de las cualidades de un fenómeno. De la metodología cualitativa se desprende el enfoque de la descripción articulada², la cual se caracteriza por los siguientes momentos:

- ☞ La definición del problema y del ángulo del mismo. En donde el problema eje es quien norma todos los pasos de la reconstrucción articulada. Este problema puede responder a demandas sociales, fenómenos empíricos o formulaciones teóricas. Este problema eje tiene la función de ser el núcleo alrededor del cual transcurre la reconstrucción articulada. En este caso el

² El enfoque de la Descripción Articulada se deriva de la propuesta metodológica de la Reconstrucción Articulada de Hugo Zemelman, sin embargo, para fines de esta investigación sólo se retomará la propuesta de Enrique de la Garza Toledo con respecto a la descripción articulada.

problema eje de la investigación lo constituyó el Enfoque Intercultural en la Telesecundaria.

☞ La selección de grandes áreas problemáticas referidas al problema. Esta selección parte de problema eje el cual permite pensar en las posibles áreas de lo real que podrían ser pertinentes al problema y al ángulo que interesa. Para comprender mejor esto se debe tener presente que el área será entendida como el espacio de relaciones sociales abarcadas por alguna disciplina. El área problemática se centró en la identificación de los contenidos con enfoque intercultural en los libros de texto del alumno.

☞ La selección de conceptos ordenadores a cada área. Los conceptos tienen una función de búsqueda de relaciones posibles, lo que implica una desarticulación, desde el uso no teórico del concepto, en el que tendrá un papel descriptivo a partir de la descripción desarticulada; pero principalmente el concepto tendrá una función heurística en la que se buscan relaciones posibles desde la desarticulación conceptual. La interculturalidad como concepto permitió traer elementos que tienen que ver con la transversalidad y el entramado conceptual; es decir, la cultura, la lengua y la identidad.

En este proceso de la búsqueda de las relaciones posibles, los conceptos ordenadores tendrán como primera función el permitir describir el universo empírico del área y nivel descriptivo desde un doble juego entre problematización y búsqueda de relaciones. Esto quiere decir que se trata de privilegiar la búsqueda de las relaciones posibles entre conceptos respecto a su función explicativa vía hipótesis. Esto se traduce a partir del establecimiento de relaciones entre el enfoque intercultural y el Modelo Pedagógico Fortalecido de Telesecundaria.

Como un segundo criterio de selección se da la lectura articulada, que consiste en la búsqueda de una doble lectura de la misma realidad a través de conceptos de diversos niveles. En esta investigación la articulación se buscó entre los contenidos interculturales de cada materia de primer grado, el enfoque intercultural y los contenidos de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena.

☞ La búsqueda de puntos de articulación y relaciones posibles entre los conceptos. Es a partir de los conceptos ordenadores y de una primera descripción desarticulada que se dará un momento de traducción de los conceptos ordenadores en indicadores empíricos cuya función no es la verificación del concepto, sino la reafirmación o el descubrimiento de nuevas relaciones entre los conceptos. Lo anterior permite definir al concepto base el cual permite dar sentido a los otros conceptos ordenadores del área, así mismo posibilita la definición de relaciones con conceptos de otras áreas para convertirse en un concepto de articulación. En este caso el concepto de interculturalidad es la clave para la articulación y las relaciones entre otros conceptos como el de intraculturalidad y el de multiculturalidad.

☞ La descripción articulada. Se da a partir de relaciones entre los conceptos y las áreas a través de conceptos de articulación que permiten establecer relaciones conceptuales. Este proceso lleva a la posibilidad de redefinir conceptos y relaciones posibles, lo que se reafirma con un nuevo acercamiento al mundo empírico por medio de una descripción articulada, la cual tiene como función el ser basamento de conocimiento de la realidad como realidad dada. La descripción articulada no puede ser más que una descripción del dado-dándose³ y punto de partida de la construcción del

³ Para Hugo Zemelman lo dado y lo dándose, al sintetizarse, hace referencia al presente que exige en el plano del razonamiento una organización que resuelva la apertura hacia una realidad mutable, aparentemente estática, pero sujeta a movimientos engañosos. Desde esta perspectiva se debe concebir una forma de razonamiento capaz de conjugar lo determinado y lo indeterminado, lo devenido y lo deviniendo, para dar

objeto vital. Para esta investigación la descripción se hizo de los contenidos con enfoque intercultural en los libros de texto para el alumno de telesecundaria en articulación con el nuevo modelo pedagógico fortalecido y con la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena, haciendo una construcción pedagógica desde la interculturalidad.

☞ *La definición de opciones teóricas, el espacio y lo posible (la construcción del objeto virtual).* Esta construcción tendrá que ser producto de la articulación por niveles de existencia en la realidad (potencialidades de lo concreto a lo abstracto) de categorías que expresen relaciones probables. Las relaciones entre las categorías deben ser principalmente en un sentido lógico, pero derivadas de las potencialidades de la más objetiva a la más abstracta. Durante la investigación no se estableció un objeto virtual, puesto que no se tuvo un acercamiento con la Escuela Telesecundaria como tal, el único acercamiento que se dio fue con los libros de texto para el alumno de primer grado.

Con base en los momentos antes mencionados, el método de la descripción articulada fue utilizado para establecer las tipologías de conocimientos que permitieron identificar los contenidos con enfoque intercultural en los materiales del Modelo Pedagógico Fortalecido de Telesecundaria, además se contribuyó al establecimiento de articulaciones entre los contenidos de las asignaturas y la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena de acuerdo con una realidad dada. Lo que permitió dar respuesta a las preguntas de investigación.

3. Estructura de la tesis

Para llevar a cabo el análisis de los contenidos de los libros de telesecundaria y dar respuesta a las preguntas de investigación antes citadas, esta tesis se

cuenta en la relación de lo dado-dándose en la construcción de objetos (Zemelman, 2003: 239). Para mayor referencia consultar los libros *Uso crítico de la teoría en torno a las funciones analíticas de la totalidad* y *Horizontes de la razón tomo 1: dialéctica y apropiación del presente* de Hugo Zemelman.

organizó en cuatro capítulos. En el primer capítulo se hace mención de los antecedentes de la educación secundaria en México, desde 1915 hasta el año 2006; de las características de la Escuela Telesecundaria y los diferentes modelos pedagógicos que ha tenido; de la Reforma de Educación Secundaria (RS) 2006 y se señala en qué consiste el MPFTS.

Dentro del segundo capítulo se define el marco conceptual de la educación intercultural, se especifican las características de la multiculturalidad, la intraculturalidad y la interculturalidad; así mismo se especifican los antecedentes de la educación Intercultural en Latinoamérica y México; se desarrollan los fundamentos jurídicos, filosóficos y pedagógicos que dan sustento a la educación interculturalidad en nuestro país. En el tercer capítulo se describen los contenidos con enfoque intercultural identificados en los materiales impresos de Telesecundaria. Por último, en el cuarto capítulo, se presenta la contextualización de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena y el proceso de articulación de ésta con los contenidos de telesecundaria.

CAPÍTULO 1. La educación secundaria en México

Este capítulo tiene como objetivo central presentar los antecedentes de la educación secundaria, para conocer cómo ha sido la expansión de este nivel educativo en México, las reformas educativas que ha sufrido y los diversos significados que dichas reformas han adquirido de acuerdo con los diferentes momentos políticos en los que se han realizado. El capítulo se divide en cuatro apartados; el primero es una breve introducción de los antecedentes de la educación secundaria desde 1915 hasta el año 2006; el segundo, menciona las características de la Escuela Telesecundaria y los diferentes modelos pedagógicos que ha tenido; el tercero, hace mención a la Reforma de Educación Secundaria (RS) 2006 y el cuarto, señala en qué consiste el Modelo Pedagógico Fortalecido de Telesecundaria (MPFTS).

1. Antecedentes históricos

1.1 Los primeros años de la Educación Secundaria (1915-1933)

Uno de los primeros antecedentes de la educación secundaria en México, se dio después del movimiento revolucionario al detonarse una serie de interrogantes con respecto a la educación preparatoria y su relación con la escuela primaria. A raíz de esto, en 1915 se llevó a cabo, en la ciudad de Jalapa el Congreso Pedagógico de Veracruz, que tenía como objetivo primordial lograr la vinculación de la primaria superior con la preparatoria. Para alcanzar esto, se propuso crear un nivel educativo secundario que funcionara como puente intermedio entre ambos. Como resultado de este congreso se dio la apertura de varias escuelas secundarias llamadas “reformadoras” dentro de este estado, mucho antes de que quedara establecido este nivel educativo (Sandoval, 2004: 38).

En ese mismo año, dentro de la Cámara de Diputados se generó un debate con respecto a la necesidad de crear un nivel educativo intermedio entre la primaria superior y la preparatoria, este nivel debería tener como propósito principal preparar a los estudiantes para la vida y el ingreso a la escuela superior.

Dentro de esa misma línea dos años más tarde, en 1917, el maestro Moisés Sáenz⁴ comenzó a promover los estudios secundarios, explicando en qué consistían, los fines que debería tener según las condiciones de nuestro país y las orientaciones de la educación en el mundo y sobre todo la importancia de ofrecer una formación educativa específica para los adolescentes, considerando sus características y edad.

A mediados de 1923 en la Ciudad de México, el entonces Subsecretario de Educación Pública, el Doctor Bernardo Gastélum, propuso reorganizar los estudios preparatorianos, sugiriendo establecer una clara distinción de la escuela secundaria concibiéndola como una ampliación de la primaria. Pues la educación secundaria se vislumbraba como una opción educativa menos elitista, apegada a las necesidades de la sociedad, la cual cobraba cada vez mayor fuerza. Ese mismo año, en el mes de diciembre, el Consejo Universitario aprobó la propuesta del subsecretario y ésta fue promulgada por el Secretario de Educación Pública José Vasconcelos. Es así, que la Universidad Nacional de México dividió los estudios de preparatoria en dos ciclos: el primero sería el de secundaria con una duración de tres años y el segundo el de preparatoria con uno o dos años de duración.

Los propósitos del ciclo de enseñanza secundaria serían:

⁴ El Mtro. Moisés Sáenz Garza (1888-1941), fue director de la Escuela Nacional Preparatoria durante el gobierno de V. Carranza, Subsecretario de Educación Pública durante la administración de Calles y Secretario General de Educación Pública del Distrito Federal durante la gestión de De la Huerta, es considerado el creador de la educación secundaria, al promover su ideología y la educación pública (Meneses, 1998).

- ☞ Empezar las acciones correctivas de defectos y desarrollo general de los estudiantes, iniciados en la primaria.
- ☞ Vigorizar en cada uno de los alumnos la conciencia de solidaridad con los demás.
- ☞ Formar hábitos de cohesión y cooperación social.
- ☞ Ofrecer a todos los estudiantes gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, con el fin de que cada cual descubriera su vocación y pudiera dedicarse a cultivarla (Meneses, 1986, 480).

Dicha enseñanza no sería obligatoria, se desarrollaría en tres años y se dedicaría a la enseñanza de medios de comunicación intelectual de la humanidad, la naturaleza física, química y biología, la cuantificación de los fenómenos, la vida social y los medios que ayudan para beneficio individual y colectivo, para educar personas para la producción, distribución y circulación de las riquezas.

La proclamación de dos decretos presidenciales en 1925, en los meses de agosto y diciembre, durante el régimen del general Plutarco Elías Calles y siendo Secretario de Educación pública el Doctor José Manuel Puig Casauranc, contribuyeron a la organización de este nivel educativo, al crear, el primero, el sistema de educación secundaria, legitimándolo como un ciclo específico; con ello nacía una educación posprimaria que pretendía ofrecer una “preparación general para la vida” diferenciándose de los estudios especializados. El segundo, al dar vida independiente y personalidad propia al llamado ciclo secundario de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), al permitir que la educación secundaria dependiera directamente de la Secretaría de Educación Pública, autorizando a esta institución para que creara escuelas secundarias y les diera la orientación que fuese pertinente. Para administrar y organizar este nivel educativo se creó la Dirección de Educación Secundaria.

Así, nace la escuela secundaria con un sentido democrático, popular y nacionalista, teniendo como propósito hacer accesible la educación a todas las

clases sociales, adaptándose cuidadosamente para satisfacer las necesidades de la vida contemporánea. Los principios iniciales que le dieron vida a este nuevo nivel educativo son los siguientes: preparar para la vida ciudadana, propiciar la participación en la producción y en el disfrute de las riquezas y, por último, cultivar la personalidad independiente y libre (Solana, Cardier y Bolaños, 2007: 225).

La enseñanza secundaria en México se gestó como un nivel de carácter propedéutico, permitiendo ofrecer una formación general para los adolescentes. Se concibió como un ciclo escolar completo, prolongación de la educación primaria, que permitía capacitar a la juventud en menos tiempo del que implicaba la preparatoria, nivel que pocos podían concluir, sin cancelar la posibilidad de continuar una formación profesional.

Con su creación, la secundaria enfrentaba el reto de definir un perfil propio que le confiara identidad y legitimidad, para lograrlo, reorganizó su plan de estudios dando dos conceptos clave que definían socialmente este nivel: su carácter popular y su atención a un sector específico de la población “los adolescentes” (Sandoval, 2004: 41).

Al apostar todo a la educación pública, se pretendía que la enseñanza secundaria llegara a la mayor cantidad de jóvenes posibles, el maestro Moisés Sáenz afirmaba que la secundaria permitiría resolver un problema netamente nacional, el de difundir la cultura y elevar su nivel medio a todas las clases sociales, para hacer posible un régimen institucional y democrático (Zorrilla, 2004: 4). Por lo anterior, era necesario que la educación secundaria tuviera escuelas flexibles en sus sistemas de enseñanza, que fueran diferentes y que tuvieran diversas salidas hacia distintos caminos de actividad futura. Es así, que en 1926, se inaugura la primera escuela nocturna.

Para 1927, la creación de escuelas secundarias fue en aumento, por lo que se tomó la determinación de clasificarlas en escuelas oficiales, ya fueran federales o

estatales y escuelas particulares identificadas como incorporadas o no incorporadas.

En tan sólo cuatro años de existencia, la matrícula de secundaria se había quintuplicado; esto era, en opinión de algunos, evidencia clara de que ese nivel de enseñanza respondía a una necesidad real de la población. Para otros, sin embargo, la secundaria se había originado con el propósito de resolver el brusco salto entre una enseñanza primaria deficiente y el ingreso a la preparatoria.

A mediados de 1929, a causa de las presiones que tenía la escuela secundaria, se propuso un nuevo proyecto en el que se planteaba su reincorporación a la Universidad. Esta propuesta fue rechazada por los maestros, que enseñaban en dicho nivel, pues argumentaban que la secundaria representaba los ideales revolucionarios en materia de educación, era la continuidad de la educación primaria y ésta era popular, por lo que el estado debía ser el encargado de controlarla. A partir de estos argumentos se impidió la incorporación de las secundarias a la escuela Nacional Preparatoria.

Con la intención de que México formara parte del debate mundial sobre la enseñanza secundaria, en 1930, la SEP convocó a la Asamblea General de Estudios de Problemas de Educación Secundaria y Preparatoria, organizada en el Distrito Federal, con la participación de representantes de todos los estados, así como maestros de escuelas públicas y privadas. Dentro de la reunión se detectó la preocupación por incorporar conceptos, tales como adolescencia y vocación, que eran utilizados en otros países. El planteamiento de estas problemáticas tenía como intención considerar una revisión y modificación de planes y programas de estudio.

Entre las conclusiones a las que llegaron dentro de la Asamblea, destaca la necesidad de buscar vincular la primaria y la secundaria, a partir, de los programas, métodos y control social de los alumnos; lograr una conexión de la

secundaria con la preparatoria, y así como con la educación técnica por medio de incluir contenidos vocacionales dependiendo del funcionamiento de cada escuela. Esto con la intención de que los alumnos adquirieran conocimientos, habilidades y formaran hábitos que les permitieran prepararse para la vida. Es decir, que la secundaria desempeñaría el papel de definir vocaciones técnicas o profesionales, constituyéndose como un puente entre niveles, que debería encaminar a los alumnos hacia las diferentes opciones educativas y finalmente proporcionar las herramientas y los conocimientos necesarios para el trabajo productivo en caso de que los alumnos no siguieran estudiando (Sandoval, 2004).

Por lo anterior, ese mismo año, se modificaron los programas de las materias, obteniendo como resultado una mejor expresión de las finalidades de la instrucción secundaria. Dentro de esta nueva reestructuración se solicitaba que los estudiantes participaran en actividades extraescolares que fueran de índole científicos, artísticos, deportivos o cívicos.

Ya para 1930, funcionaban siete escuelas secundarias en México que atendían a 5,500 alumnos, cifra que dos años más tarde se incrementó a 10,432 (Sandoval, 2004: 44). Como consecuencia de esta creciente demanda dentro de la educación nacional, en 1932, la Dirección de Escuelas Secundarias se convirtió en departamento. Este departamento sería el encargado de coordinar todas las secundarias del país, públicas y privadas. En ese mismo año, se llevó a cabo, una revisión de los aspectos social y vocacional de la secundaria, teniendo como resultado una reforma de sus planes y programas de estudio. Con esta reforma se buscaba que los alumnos adquirieran la preparación académica necesaria para enfrentar con éxito sus estudios postsecundarios (preparatoria, normal o escuela técnica), a partir de esto se establecieron como objetivos para la secundaria:

- ☞ Lograr que los conocimientos no tuvieran como único fin el específico de éstos, sino que se usaran para entender y mejorar las condiciones sociales que rodeaban al educando.

- ☞ Encausar la insipiente personalidad del alumno y sus ideales, para que fuera capaz de desarrollar una actividad social digna y consciente.
- ☞ Formar y fortalecer los hábitos de trabajo, cooperación y servicio.
- ☞ Despertar en los estudiantes la conciencia social, con el fin de que dentro de una “emotividad mexicana” se creara un amplio y generoso espíritu de nacionalismo.
- ☞ Conseguir que los programas respondieran a las exigencias sociales.
(Meneses, 1986: 602)

En los años siguientes, la SEP procuró darle a la secundaria una finalidad social; se trataba de mantenerla en relación constante con los aspectos económico, político, social, ético y estético de la vida. Puesto que tenía objetivos propios, el ciclo de secundaria debía constituir por sí mismo una unidad dentro del Sistema Educativo Nacional (Santos, 1998). Durante 1933, se fundaron los Institutos de preparación y Perfeccionamiento de los maestros de las escuelas secundarias y el Nacional del Magisterio de Segunda Enseñanza.

1.2 La educación secundaria durante el régimen de Lázaro Cárdenas

Con la llegada de Lázaro Cárdenas al poder, en 1934, la escuela secundaria se adaptó a la reforma, a los propósitos del artículo tercero y a los postulados del plan sexenal. De esta forma, la escuela secundaria se llegó a entender como un ciclo posprimario, coeducativo, prevocacional, popular, democrático, socialista, racionalista, práctico y experimental (Zorrilla, 2004: 5), que buscaba que los jóvenes tuvieran bien definidos los conceptos de justicia social, solidaridad y respeto para con las clases trabajadoras.

Durante este periodo, en 1936, por decreto se le otorgó la gratuidad a este nivel de enseñanza, e incluso, por primera vez, se habló de su posible obligatoriedad. Al incrementarse el número de planteles en los que se impartía este nivel educativo, con distintas modalidades, se tomó la decisión de reglamentar por ley la existencia

de una secundaria única que fuera continuación de la primaria, una institución que impartía cultura general puesta fundamentalmente al servicio de los adolescentes (Sandoval, 2004).

Entre 1939 y 1940, con la unificación de la secundaria y la necesidad de administrar otros estudios que eran del nivel, pero presentaban características diferentes, se tomó la decisión de que el Departamento de Secundaria se convirtiera en la Dirección General de Segunda Enseñanza, con diversos departamentos que le brindaban atención a las distintas modalidades⁵.

Aunque el crecimiento de la matrícula durante ese sexenio fue sorprendente, la escuela secundaria presentaba serios problemas: un grupo de profesores aseguraba que los textos estaban dirigidos a especialistas y que era necesario dosificarlos y adaptarlos al nivel de aprendizaje de los adolescentes; además, se decía que sólo el 20% de los alumnos lograba pasar de primero a segundo y que los grupos eran muy numerosos.

Este periodo se distinguió por haber intentado adaptar el sistema educativo a las posibilidades de las clases populares, orientando la enseñanza en forma más directa al trabajo.

1.3 La educación secundaria en los años 40's y 50's

En el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y siendo secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet⁶, en 1945, modificó el plan de estudios que había estado vigente desde 1937, con la finalidad de eliminar por completo la ideología socialista del régimen anterior. En este nuevo plan de

⁵ En ese entonces las modalidades de educación secundaria con las que se contaba eran: la enseñanza agrícola, la secundaria prevocacional, la secundaria para los trabajadores, la enseñanza técnica y la secundaria de cultura general (Sandoval, 2004).

⁶ Torres Bodet, fue Secretario de Educación Pública por primera vez de diciembre de 1943, a noviembre de 1946 en los últimos tres años del gobierno de Manuel Ávila Camacho y la segunda ocasión, fue entre 1958 y 1964 durante el periodo de Adolfo López Mateos. Su paso por la Secretaría ha sido de los más significativos para la política educativa mexicana, por ejemplo a él se debe el Libro de Texto Gratuito. Además fue Director General de la UNESCO (Zorrilla, 2004: 6).

secundaria se veía reflejada la preocupación por relacionar de forma más profunda la enseñanza secundaria con la vida de los estudiantes, sin que se le diera tanta importancia a la especialización vocacional, se buscaba priorizar los elementos formativos sobre los informativos, prohibía la utilización de métodos didácticos memorísticos, además se buscaba fortalecer la enseñanza del civismo y la historia.

En 1951, cuando era aún presidente Miguel Alemán (1947-1952), se llevó a cabo la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza, para la que se convocó a maestros y especialistas, con la intención de efectuar una revisión integral del sistema de educación secundaria. En esta conferencia se acordó que la finalidad de la secundaria debería ser ampliar y elevar la cultura general impartida en la primaria, y hacerla llegar a las masas populares, descubrir y orientar las aptitudes, inclinaciones y capacidades de los educandos, y proporcionarles los conocimientos y habilidades que les facilitaran su lucha por la vida, así como, servir de antecedente necesario para los estudios vocacionales-técnicos y para los preparatorios-universitarios (Menesses, 1998: 373).

Al concluir la Conferencia, se realizó una asamblea general, en la que se le designó a la segunda enseñanza la tarea de continuar el desenvolvimiento armónico del individuo, basándose para ello en la comprensión de las diversas actitudes del hombre, compatibles con la dignidad humana y encaminadas a prepararlo para la vida dentro de la libertad, la democracia, la justicia y la paz.

Para antes de 1958, en México, sólo existía una modalidad de educación secundaria, la cual más tarde sería la denominada **general**, pero poco después de 1959 se introdujo el concepto de **educación técnica**, estas escuelas además de ofrecer una formación en ciencias y humanidades, incluían actividades tecnológicas, que le permitirían al educando adquirir una preparación para el trabajo.

A pesar de que durante esos años, las autoridades trataron de consolidar las finalidades de la educación secundaria y proporcionar una formación integral a los adolescentes, la opinión pública consideraba que la enseñanza secundaria carecía de articulación orgánica, pedagógica y científica con la primaria.

1.4 La educación secundaria en los 60's y 70's

Entre los años de 1964 y 1970, siendo presidente Díaz Ordaz, surge la necesidad de aumentar el número de instituciones que brinden servicio a la creciente población demandante de enseñanza secundaria. Como respuesta a esto, el entonces Secretario de Educación Pública Agustín Yáñez, introdujo la telesecundaria, la cual debía dar instrucción a aquellas personas que vivían en lugares en donde no se encontraba un plantel establecido. Esta modalidad educativa se ubicó principalmente en zonas rurales y su organización escolar dependía de un maestro por grado que atiende todas las asignaturas con apoyo de material televisivo y guías didácticas⁷ (Zorrilla, 2004: 6).

Para finales de los años setentas, y después de las expresiones de violencia del dos de octubre de 1968⁸, el presidente Luis Echeverría (1970-1976), tomó la determinación de llevar a cabo una reforma educativa, argumentando que la raíz de todos los problemas era la educación, pues ésta no respondía a las necesidades y demandas de la sociedad. Así, el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE)⁹ fue el encargado de realizar una consulta para la reforma educativa, para ello, organizó 6 seminarios regionales y una asamblea general plenaria (conocida como la Reforma de Chetumal) con el fin de discutir las modificaciones a los objetivos, contenidos y metodologías del ciclo medio de enseñanza (Santos, 1998), es decir, de la educación secundaria. Como resultado

⁷ Esta modalidad educativa se desarrollará con más amplitud en el segundo apartado de éste capítulo.

⁸ En este mismo año, el número de horas dedicadas a la enseñanza de las tecnologías se incrementó, con la intención de concretar uno de los objetivos que caracterizaban a este nivel, el cual era: “despertar y conducir la inclinación al trabajo” (Sandoval, 2004, 47).

⁹ Posteriormente este consejo cambio sus siglas por las de CONALTE, esto con la intención de evitar una confusión con las de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) surgida en 1979.

de estas reuniones, finalmente, se acordó que la secundaria al igual que la primaria se organizaría por áreas de conocimiento, y no por asignaturas, estas áreas fueron: matemáticas, español, ciencias naturales (la cual agrupaba la biología, física y química) y ciencias sociales (que agrupaba historia, civismo y geografía), además se incluyeron las materias de tecnología, educación física y educación artística, esto con la intención de que primaria y secundaria se vincularan aún más, para lo cual se vislumbraba la posibilidad de ubicarlas en un mismo ciclo educativo de nueve años, que se denominaría ciclo de educación básica. Esta reforma estuvo vigente hasta principios de los años noventa.

A pesar de que las autoridades intentaron implementar en todas las escuelas secundarias la organización de las asignaturas por áreas de conocimiento, la negativa por parte de los maestros propició que se tomara la decisión de dejar a elección de cada escuela la modalidad que adoptarían. Así, la mayoría de las escuelas continuó con la organización por asignaturas, frenando así uno de los postulados de la reforma.

1.5 La educación secundaria en la década de los 80's y principios de los 90's

A principio de la década de los 80's, y siendo aún presidente José López Portillo (1976-1982), se creó la Subsecretaría de Educación Media instancia que debía encargarse de administrar, controlar y evaluar los servicios de la enseñanza secundaria, bajo su cargo se encontraban la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), la Dirección General de Educación Secundaria Técnica Básica (DGESTB) y la recién creada Unidad de Telesecundaria (Santos, 1998).

Durante este periodo se estableció que las escuelas de modalidad general y las telesecundarias proporcionarían una formación propedéutica y algunas actividades de integración tecnológica, mientras que las escuelas técnicas ofrecerían además de una formación general capacitación para el trabajo productivo.

A partir de lo mencionado en el párrafo anterior y de la intención de ofrecerle a la población una educación básica integral se creó el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988), el cual proponía integrar pedagógicamente dentro del ciclo de educación básica los niveles de preescolar, primaria y secundaria, así como avanzar en la reducción de la deserción e incrementar la eficiencia terminal. En concreto se planteó como meta para 1988 ofrecer la educación básica al ciento por ciento de la población demandante entre 5 y 15 años de edad, de esta forma se buscaba elevar la eficiencia de la primaria a 70% y de la secundaria a 85% (Santos, 1998).

Con la llegada de Carlos Salinas de Gortari a la presidencia y siguiendo con la línea de modernización, se propuso el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PME) en el que se mostraba la situación educativa en la que se encontraba el país, a través de un diagnóstico que servía como base para fundamentar un cambio estructural, que tenía como objetivo principal establecer un nuevo modelo educativo.

Este nuevo modelo educativo pretendía realizar cambios radicales con respecto a las prácticas de enseñanza, a través de incidir en los contenidos educativos, la formación y actualización de los maestros, la articulación de los distintos niveles, la integración de la educación básica en un solo ciclo (que comprendería preescolar, primaria y secundaria) (Sandoval, 2004: 51).

El 18 de mayo de 1992, con la intención de dar continuidad a los esfuerzos para modernizar la educación, el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el propósito de dar solución a las desigualdades educativas y mejorar la calidad de la educación básica a través de tres estrategias fundamentales, por la que se conoce como el Acuerdo de las tres "erres": reorganización del sistema educativo mediante la descentralización y la inclusión de la participación social; la reformulación de

contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial del cual destaca el “Programa de carrera magisterial” como un mecanismo de promoción (Zorrilla, 2002: 4)

El ANMEB se centraba, principalmente, en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y Normal, en este documento se le reconoce al profesor como el protagonista de la transformación educativa en México; así mismo, se señala que los planes y programas de estudio (hasta entonces vigentes) de los niveles que conforman la educación básica muestran deficiencias, por lo que se proponía llevar a cabo una reforma de contenidos, haciendo énfasis en las necesidades de aprendizaje.

La reforma de contenidos y materiales educativos implicó una reestructuración curricular y pedagógica, los contenidos se organizarían por asignatura, como antes de la reforma de 1973, con 11 materias en primero, 12 en el segundo grado y 11 en tercer grado; se amplió y diversificó la producción de materiales para alumnos y maestros; y se propuso un enfoque constructivista para el trabajo pedagógico. Este nuevo plan curricular empezó a operar en las escuelas desde el ciclo escolar 1993-1994, y fue vigente hasta el ciclo 2005-2006.

Como resultado de los criterios que se establecían en el acuerdo, en 1993, se reforma el artículo 3ro. Constitucional, estableciéndose el carácter obligatorio de la educación secundaria, teniendo entonces la escolaridad de educación básica obligatoria una duración de 9 años (6 de educación primaria y 3 de educación secundaria).

Durante ese mismo año, pero en el mes de julio, se emitió la Ley General de Educación, la cual declara: que el estado estaba obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación básica obligatoria.

A partir de esta reforma, el objetivo que se planteó para la educación secundaria fue: “elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país (...), estos contenidos integran los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitando su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo (Sandoval, 2004: 54)”.

Para 1999, se publicó el programa de una nueva asignatura Formación Cívica y Ética la cual sustituyó a la materia de Civismo de primer y segundo grados y a la Orientación Educativa en tercero. La inclusión de esta asignatura representaba, para la Secretaría de Educación Pública, la posibilidad de ofrecer una educación que permitiera la formación de valores, actitudes, hábitos, conocimientos y destrezas; brindó un peso importante a las necesidades y los intereses de los alumnos como sujetos individuales, y con ello comenzó a superarse un civismo formal que dejaba fuera el análisis de la vida personal y sus posibles vinculaciones con la vida social (SEP, 2006). La nueva materia entró en vigor en el ciclo escolar 1999-2000 en segundo grado y el 2000-2001 para tercer grado.

Durante el sexenio de Vicente Fox y después de más de diez años de haberse establecido la obligatoriedad de la educación secundaria, aún no se había, ni se ha, logrado generalizar las oportunidades para que todos los jóvenes completen su educación básica. Como consecuencia de esto, en este periodo se llevaron a cabo una serie de modificaciones en las políticas públicas con el propósito de establecer un nuevo tipo de relaciones sociales en condiciones de igualdad y de equidad entre las diferentes culturas que habitan el territorio. Dentro de estas modificaciones destacan las dirigidas al ciclo básico en sus tres niveles.

En el nivel preescolar, en el año 2004, se llevó a cabo la modificación de su programa educativo, en el que se menciona la importancia de establecer propósitos fundamentales comunes, tomando en cuenta la diversidad cultural y

regional, cuyas características permitan su aplicación flexible, según las circunstancias particulares de las regiones y localidades del país, para promover el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y la aproximación del niño al conocimiento de la propia cultura y de la existencia de otras, esto con la intención de lograr un diálogo intercultural dentro de la práctica educativa (Programa de Educación Preescolar, 2004).

Para el nivel primaria, en mayo de 2003, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal presentó el Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la educación primaria, el cual tiene como rasgo principal el desarrollo de competencias cívicas y éticas, una de estas competencias es el respeto y aprecio a la diversidad, que pretende lograr un conocimiento crítico de diversas culturas, el rechazo a prácticas de discriminación y segregación de sus integrantes, el respeto a las diferencias, la superación de la desigualdad y la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor (Programa Integral de Formación Cívica y Ética, 2006)¹⁰.

En el caso de la educación secundaria se llevó a cabo, en el año 2002, una propuesta de reforma que tenía como uno de sus propósitos principales realizar modificaciones en el currículo, para poder lograr articularla con los dos niveles que la anteceden. Así mismo, se buscaba dar respuesta a los requerimientos de los adolescentes que cursaban este nivel, actualizar los contenidos curriculares y la perspectiva de la enseñanza y hacer hincapié en el desarrollo de competencias que le permitieran al alumno una mejor inserción en la sociedad y comprensión del mundo (SEP, 2005). Esta nueva propuesta se comenzó a implementar en el ciclo escolar 2006-2007, y es la que actualmente se encuentra vigente.

¹⁰ Así mismo, en el Plan de Estudios 2009, de este nivel, se incorpora el tema de la diversidad y la interculturalidad dentro los planes y programas de estudio, con la intención de que al revisar las asignaturas los alumnos comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguas, costumbres, creencias y tradiciones propias. Se pretende que las niñas y los niños reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo; lo que se pretende es que la escuela se convierta en un espacio en el que la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida (SEP, 2008: 40).

2. La Escuela Telesecundaria

Durante la década de los años 60, la modalidad educativa Telesecundaria, surgió de la necesidad de aumentar el número de instituciones que brindaran servicio a la creciente población demandante de enseñanza secundaria. Esta modalidad educativa adquiere su nombre a partir de utilizar como herramienta principal la televisión, por considerarla el vehículo que permitiría brindar servicio educativo e instruir a aquellas personas que vivieran en lugares en donde no se encontraba un plantel establecido, ubicándose principalmente en zonas rurales. Su organización escolar dependía de un maestro por grado que debía atender todas las asignaturas con apoyo de material televisivo y guías didácticas, proporcionando así, una formación propedéutica y el conocimiento de algunas actividades de integración tecnológica.

El modelo de la Telesecundaria se basó en un principio en el modelo italiano de la *Tele scuola*, por ser considerado el más viable, al poder ser adaptado de mejor manera a las necesidades del país (SEP, 2008). En México, la telesecundaria, comenzó a funcionar con un “*Modelo Experimental*”, llevándose a cabo un piloteo a partir del establecimiento de cuatro teleaulas, en las que se observó el aprovechamiento y comportamiento de 83 estudiantes. Las clases televisivas fueron transmitidas en vivo por profesores especializados de educación secundaria, denominados *telemaestros*. Al concluir el programa los alumnos debían realizar las actividades indicadas por el profesor, los grupos eran asesorados por un monitor.

Entre 1967 y 1968, una vez concluido y evaluado el piloteo, la Secretaría de Educación Pública, convocó a maestros de los últimos grados de primaria con experiencia docente mínima de cinco años, para capacitarlos como monitores de teleaulas. Un año más tarde la telesecundaria se integró de manera formal al Sistema de Educación Nacional.

Para darle una mayor solidez a este nuevo modelo pedagógico, se incorporó un material de apoyo escrito que permitiría reforzar las clases televisadas. Este material fue denominado “Guía para las lecciones televisadas de segunda enseñanza”, su elaboración estuvo a cargo de los telemaestros. Así, los elementos que caracterizaron este primer modelo pedagógico fueron: las clases televisadas, el maestro coordinador-monitor, los alumnos y la guía. Durante este periodo el proceso enseñanza-aprendizaje, fue sólo de transmisión de conocimientos, el alumno fue un receptor y asumió una actitud pasiva, de escasa participación en el lapso posterior a la lección televisada. El maestro coordinador-monitor reforzaba la transmisión por medio de lecturas y comentarios.

Después de la primera transmisión de las clases televisadas, en 1968, y hasta 1978, el servicio de la telesecundaria, es decir de la recepción de la señal televisiva, abarcó ocho estados de la república mexicana, que fueron Hidalgo, Estado de México, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala, Veracruz y el Distrito Federal.

Para 1988, los materiales con los que se trabajaba en telesecundaria eran reimpressiones conforme al plan de estudios de 1974. Estos libros se elaboraban en papel revolución, a una tinta con escaso diseño, ilustraciones y tipografía, eran excesivamente voluminosos y muchos de los contenidos eran obsoletos, ocurriendo algo semejante con los de apoyos televisivos.

En noviembre de 1991, se llevó a cabo el Proyecto de Evaluación del Servicio de Telesecundaria, a partir de la creación del Concurso Nacional de Telesecundarias para Demostrar lo Aprendido, que tenía la intención de contribuir a elevar la calidad de la educación de dicha modalidad. Siguiendo con la línea de evaluación, para 1993, la Unidad de Telesecundarias realizó la *Evaluación de la Metodología y de Materiales Educativos en Telesecundaria*, en la que se reflejó, a partir de informes parciales, el impacto de esta modalidad.

La información recabada en estos informes fue considerada para la elaboración de nuevos materiales educativos en los que debían reflejarse las características del nuevo plan, puesto que al igual que las otras modalidades de secundaria, debía operar con el Plan de Estudios Nacional de la Educación Secundaria de 1993.

Así, la Telesecundaria realizó importantes modificaciones en sus apoyos didácticos y en sus métodos, integrando un nuevo modelo teórico, en el que la estructura de los programas de televisión sería diferente. Continuó con su objetivo original de atender las necesidades de educación, pero también se relacionó con el carácter formativo de los adolescentes que en combinación con los aprendizajes significativos y la construcción del conocimiento, les permite encontrar la manera de resolver situaciones, tomar decisiones personales, familiares y comunitarias (Calixto y Rebollar, 2008). Así mismo, Se diseñó un proceso interinstitucional (Unidad de Televisión Educativa y Unidad de Telesecundaria¹¹) que integraría de manera congruente el trabajo de los especialistas en las diversas asignaturas, los comunicólogos y técnicos televisivos. Los materiales impresos se organizaron de manera diferente: para el alumno, se elaboró una Guía de Aprendizaje y un libro de Conceptos Básicos en volúmenes separados por asignatura y para el maestro se creó una guía didáctica por grado.

La *Guía de Aprendizaje* de forma oficial era el organizador del proceso de enseñanza y el instrumento para realizar la evaluación del aprendizaje. Al reunir las características de una guía de estudios y un cuaderno de trabajo, se dividía en núcleos básicos o conceptos para el desarrollo de los contenidos teniendo una duración de un mes aproximadamente por cada concepto. Al término del núcleo se dedicaba una sesión para integrar lo aprendido. En el caso del libro de *Conceptos Básicos*, éste tenía la función de brindar la información necesaria para la revisión de los contenidos presentados en los programas de estudio. Se encontraba

¹¹ La Unidad de Telesecundaria es la encargada, desde 1980, de elaborar los guiones, que posteriormente son enviados a la Unidad de Televisión Educativa para que los productores elaboren el guión técnico y los actores y/o maestros presenten la lección, auxiliada por varios recursos audiovisuales (Noguez, 1982, en Cruz, 2004: 23).

organizado por capítulos. Era considerado un material de consulta semejante a una enciclopedia temática (SEP, s/f: 17).

Estos dos materiales se crearon de forma separada, pues se consideraba que al concentrar la información y separarla de los ejercicios los alumnos podrían percibir con mayor claridad la estructura de los contenidos.

La *Guía Didáctica* para el Maestro contenía orientaciones y sugerencias pedagógicas para todas las asignaturas, se explicaba el concepto central a desarrollar en cada núcleo, los temas principales y las posibles dificultades de aprendizaje, la vinculación del tema con la comunidad y los criterios de evaluación que el docente debía considerar.

Dentro de la telesecundaria el docente tiene la función de coordinar y orientar las sesiones, de planear los contenidos y el desarrollo de los aprendizajes, debe fomentar la autoevaluación, mantener en buen estado los materiales de trabajo (en este caso la televisión), tener contacto con la comunidad e informar a los padres de familia sobre los avances y logros de sus hijos. Éste debe contar con una escolaridad en Normal Superior terminada o equivalente, tener criterio para evaluar las actividades e iniciativa para organizar, controlar y dirigir dichas actividades. Su actitud debe ser de respeto, compromiso y responsabilidad (Cruz, 2004).

Para 1994 poco más de 512 mil estudiantes estaban inscritos en la modalidad de telesecundaria, de los cuales 7 400 eran atendidos por 45 planteles en el Distrito Federal. En este mismo año se puso en marcha el Programa de Equipamiento de Telesecundarias en el Distrito Federal, el cual permitiría equipar dichos planteles con varios televisores, una videograbadora, una grabadora, un equipo de sonido, una microcomputadora, una impresora, varios proyectores, un retroproyector, una pantalla de proyección, una videoteca y aparatos telefónicos (Pescador, 1994). Esto con la intención de hacer de esta modalidad un sistema eficiente desde el

punto de vista económico, académico y social, al generalizar la educación básica para niños, adolescente, jóvenes y adultos. Dicho programa se extendería a todas las telesecundarias del país, se mejoraría la señal, se crearían nuevos planteles y se instalarían antenas parabólicas.

En 1999 con la incorporación de la asignatura de Formación Cívica y Ética al programa nacional de secundaria, se llevó a cabo un diseño y organización didáctica diferente a la de las demás asignaturas, las actividades y los contenidos se integraron en un solo texto y el número de programas televisivos se redujo.

Con el transcurso del tiempo la organización de las actividades en telesecundaria se ha ido modificando hasta quedar de la siguiente manera: 10 minutos destinados al recordatorio del tema anterior, 20 minutos a la recepción de la clase televisiva, 20 minutos para realizar ejercicios y actividades en las guías de aprendizaje, 8 minutos de descanso y 2 minutos para el “acomodamiento de los telealumnos” (Cruz, 2004). Actualmente con la renovación del modelo pedagógico los materiales educativos y la estructura de las sesiones se han modificado.

Desde sus inicios hasta la actualidad la matrícula de alumnos y el número de planteles de telesecundaria se ha incrementado significativamente. De acuerdo con los datos arrojados en el documento base de la Reforma de Educación Secundaria (2003), en el ciclo escolar 2001-2002 se contaba con **15,485** planteles, teniendo un incremento considerable en su matrícula al atender a 47 alumnos de cada 100. En este ciclo escolar se inscribieron a en esta modalidad 1, 146,600 estudiantes, los cuales representan la quinta parte de la matrícula total de la educación secundaria.

A pesar de que se consideraba que este servicio educativo no lograría fortalecerse, de acuerdo con la Secretaria de Educación pública (SEP) esta modalidad se ha consolidado como un mecanismo eficaz para favorecer la equidad (Cruz, 2004).

3. La Reforma de la Educación Secundaria (RS) 2006

Dentro del Programa Nacional de Educación 2001-2006 se propuso realizar una Reforma Integral de la Educación Secundaria (RS) con la intención de proporcionar una educación de calidad, equidad y eficiencia. Con esta propuesta, se pretendía conseguir que la educación secundaria brindara su servicio a todos los mexicanos, puesto que, a pesar de constituirse como el último tramo del ciclo obligatorio, aún no lo había logrado.

Lo anterior, se ve reflejado en el XII Censo General de Población y Vivienda, en el que se menciona que 58% de los jóvenes entre 12 y 14 años de edad no cuenta con grado alguno de instrucción secundaria, entre quienes tienen 15 años, sólo el 31% ha completado este nivel educativo. Un total de 930 mil jóvenes entre 12 y 14 años no asisten a la escuela, esto es, el 14.5% de quienes constituyen la demanda social de educación secundaria. De ellos, el 45.7% cuenta con estudios completos de primaria y sólo el 13% tuvo acceso a la educación secundaria (INEGI, 2000, en Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2002). Con respecto a los estudiantes hablantes de lengua indígena, la población demandante no atendida es considerablemente superior, siendo las mujeres indígenas las que se encuentran en una mayor desventaja, esto se debe a la poca capacidad que se tiene para atender la diversidad y las diferencias culturales. A esta situación se suman los altos índices de deserción escolar que con el transcurso del tiempo han ido en aumento y los altos niveles de reprobación en las modalidades general y técnica principalmente.

Basándose en los resultados obtenidos en el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA), en las Pruebas de Estándares Nacionales y el Examen de Ingreso a la Educación Media Superior, realizadas en el ciclo escolar 2000-2001, se consideró que los estudiantes de este nivel educativo no lograron los aprendizajes esperados, siendo los principales factores de este problema, de acuerdo con los documentos oficiales, la sobrecarga del mapa curricular de 1992,

planes y programas de estudios saturados, las prácticas docentes que le dan prioridad a la memorización y al enciclopedismo sin vincular los contenidos de las diferentes asignaturas, y la falta de relación entre las necesidades de la población demandante y la estructura y organización de dicho mapa curricular.

Así, la Reforma de la Educación Secundaria (RS) tiene como propósitos garantizar la articulación de los tres ciclos de educación básica obligatoria, a partir de lograr su continuidad curricular, pedagógica y organizativa; asegurar la igualdad de oportunidades educativas (acceso, permanencia y término del ciclo); ofrecer una currícula que posibilite el logro de aprendizajes, la adquisición de conocimientos, el fortalecimiento de habilidades y valores que se consideran necesarios para el buen desempeño en una sociedad democrática y desarrollar las competencias profesionales de los maestros.

Esta reforma educativa, en el año 2002, inició la elaboración de una nueva propuesta curricular basándose en criterios, tales como el considerar al perfil de egreso el punto de partida para todas las asignaturas. El perfil de egreso de la educación secundaria presenta los siguientes rasgos deseables, que deben caracterizar al alumno de este nivel al concluir el ciclo básico:

- ☞ Deberá utilizar el lenguaje oral y escrito con claridad, reconociendo y apreciando la diversidad lingüística del país.
- ☞ Empleará la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificando problemas, realizando preguntas, emitiendo juicios y proponiendo soluciones.
- ☞ Seleccionará, analizará, evaluará y compartirá información proveniente de diversas fuentes, aprovechando los recursos tecnológicos para profundizar y ampliar sus aprendizajes.
- ☞ Empleará los conocimientos adquiridos con el fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para la toma de decisiones.

- ☞ Reconocerá y valorará las distintas prácticas y procesos culturales, contribuyendo a una convivencia respetuosa. Asumirá la interculturalidad como riqueza y como forma de convivencia en la diversidad social, cultural, étnica y lingüística.
- ☞ Conocerá y valorará sus características y potencialidades como ser humano, identificándose como parte de un grupo social, emprendiendo proyectos personales y asumiendo las consecuencias de sus actos.
- ☞ Apreciará y participará en diversas manifestaciones artísticas. Integrando conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
- ☞ Se reconocerá como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favoreciendo un estilo de vida activo y saludable, interactuando en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.
(SEP, 2005)

Otros de los criterios que se tomaron en cuenta para el diseño de los planes de estudio, además del perfil de egreso, fueron la promoción de prácticas educativas que permitieran la comprensión de los conceptos fundamentales, la introducción de elementos que lograrán cambios en la organización escolar, se enfatizó en el desarrollo de competencias intelectuales, buscando asegurar la relevancia y pertinencia de contenidos, considerando las características y la realidad de los adolescentes, su diversidad sociocultural y los estilos de aprendizaje.

Como ya se mencionó antes, era necesario articular los tres niveles de educación básica, actualizar los enfoques de enseñanza, retomando el conocimiento acumulado durante más de 10 años de aplicación de la propuesta curricular de 1993. Así mismo, se buscaba incorporar las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de trabajo, desarrollar e impulsar la formación en valores, relacionar los contenidos de las diversas asignaturas, ofrecer espacios de reflexión para las escuelas, maestros y alumnos e incorporar el enfoque intercultural. Dichos criterios destacan la necesidad de fortalecer competencias

para la vida, siendo precisamente el desarrollo de éstas, una de las propuestas que se plantea dentro de la reforma.

De acuerdo con el documento introductorio del plan y programa de estudios propuestos por la RS, las competencias implican un *saber hacer* (habilidades) con *saber* (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese *hacer* (valores y actitudes), a partir del contexto nacional pluricultural y de la especificidad de cada contexto regional, estatal y comunitario. En otras palabras, una competencia es la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado (SEP, 2005).

Las competencias que se pretende desarrollen los estudiantes son el aprendizaje permanente, el manejo de la información y de situaciones específicas, la convivencia y la vida en sociedad, permitiéndoles convertirse en sujetos autónomos, que asuman y dirijan sus aprendizajes a lo largo de la vida, siendo reflexivos, selectivos y críticos en el manejo de la información, entablando relaciones armoniosas con otras personas y con la naturaleza, trabajando en equipo, reconociendo y valorando la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza al país y combatiendo la discriminación y el racismo.

La obligatoriedad de la educación secundaria, en tanto significa garantizar la formación de todos en competencias comunes, agudiza el reto de responder a la diversidad y a la diferencia (SEP, 2003). Es por esta razón que la incorporación del enfoque intercultural dentro de la reforma, permite abordar la diversidad de forma transversal en todas las asignaturas, al incorporar temas, contenidos y aspectos relacionados con la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a México. Se pretende que los alumnos comprendan que en el mundo existen grupos humanos con diferentes culturas, lenguas, creencias y saberes; y que en su país existen un gran número de ellos, es decir, que la escuela se convertirá en un espacio en el que se aprenda apreciar y valorar la diversidad como una riqueza que está presente en la vida cotidiana. Es por esta razón que se debe dejar a un

lado la homogeneidad y abrir camino al conocimiento, reconocimiento y la valoración de otras formas de construcción del conocimiento culturalmente pertinente (Cruz, 2007, 21)¹².

Un ejemplo de lo anterior son las asignaturas de Español y Formación Cívica y Ética en las que se dedica un espacio para la investigación de la diversidad lingüística, la reflexión sobre los elementos culturales que identifican y dan unidad a las comunidades y para considerar la relevancia del diálogo como medio de convivencia democrática entre diferentes culturas. (SEP, 2005).

La elaboración del nuevo currículo se llevó casi tres años, quedando concluida la primera versión del documento en septiembre de 2003. En el proceso de piloteo, la propuesta se implementó en 150 escuelas a nivel nacional. El resultado de esta primera etapa permitiría realizar las modificaciones necesarias para elaborar una versión renovada y enriquecer los nuevos programas, la cual quedó concluida entre febrero y marzo de 2005, implementándose a partir del ciclo escolar 2006-2007.

La distribución de este nuevo mapa curricular continuó teniendo jornadas semanales de 35 horas, establecidas en el plan de estudios de 1993. Estructurándose la distribución de la carga horaria de la siguiente manera:

- ☞ 80% del tiempo de estudio a formación general y contenidos comunes, establecidos bajo normatividad nacional, organizando en una sola asignatura la formación científica en tres cursos de seis horas cada uno, enfatizando los contenidos de Biología para primer grado, los de Física para segundo y los de Química para tercero. En el caso de Historia se desarrolla en dos cursos: Historia Universal en segundo grado e Historia de México en tercero, con cuatro horas cada una. La Formación Cívica y Ética se

¹² Se especificará en el capítulo dos de este documento en qué consiste el enfoque intercultural, así como el concepto de multiculturalidad e intraculturalidad.

concentró en dos grados y el estudio de la Geografía General y de México se integró en un sólo curso, ambas asignaturas con la misma carga horaria que en el plan de 1993. Para la Formación Artística se diseñaron contenidos para danza, teatro, música y artes visuales, siendo el plantel educativo, a partir de sus posibilidades y recursos, el que elegiría cual impartir.

- ☞ Se estableció una hora a la semana por grado para Orientación y Tutoría. El tutor en colaboración con los demás profesores del grupo definirán el contenido y actividades de acuerdo a su pertinencia. Como tutor podrían fungir los profesores de las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias y Tecnología, Geografía, Historia y Formación Cívica y Ética.
- ☞ Se asignaron tres horas a la semana para las Asignaturas o Taller Estatales, que ofrecerán la oportunidad de integrar y aplicar aprendizajes del entorno social y natural del alumno; reforzando, articulando y desarrollando la elaboración de proyectos transversales derivados del programa de estudios. Así mismo, impulsará el trabajo en relación a situaciones o problemas específicos de la región. (SEP, 2005, en anexo 1 mapa curricular)

Otro aspecto importante es la renovación de la práctica docente, en la cual se debe planificar el trabajo didáctico considerando el qué (contenidos) de la lección, el cómo (tarea), el cuándo (tiempo), y el con qué (materiales), así como evaluar permanentemente las actividades que se realicen con el fin de valorar los beneficios que han obtenido los alumnos y hacer las modificaciones necesarias (SEP, 2005).

Dentro de los documentos oficiales de la RS, con la finalidad de aprovechar al máximo los programas de estudio de cada asignatura, se sugieren algunas orientaciones didácticas como la incorporación de los intereses, necesidades y conocimientos previos de los alumnos, la promoción del trabajo grupal o en equipos, así como la construcción colectiva del conocimiento, el profesor debe

incorporar el trabajo por proyectos, emplear de forma óptima el tiempo y el espacio, hacer una selección adecuada de los materiales didácticos y llevar a cabo un seguimiento para el proceso de evaluación .

Ésta es la propuesta curricular que actualmente se implementa en todas las escuelas de educación secundaria, en la modalidad general, técnica y telesecundaria a nivel nacional.

4. El Modelo Pedagógico Fortalecido de la Telesecundaria¹³

Es a partir de la Reforma de la Educación Secundaria y de la intención de responder a la necesidad de construir una educación de calidad con equidad y pertinencia para las y los jóvenes que cursan este nivel educativo, que dentro de la modalidad de Telesecundaria, a partir del año 2005 se iniciaron los trabajos para la renovación del modelo pedagógico. Quedando establecido en el “Programa Nacional de Educación 2001-2006” la incorporación del Programa para el Fortalecimiento de la Educación Telesecundaria, como parte de la Política de Articulación de la Educación Básica. En dicho documento se hace énfasis en “la revisión y el fortalecimiento de este modelo de atención”, incluida la modificación de su modelo pedagógico (SEP, 2001: 138, en Suárez, 2007).

La Secretaría de Educación Pública ha emprendido la reforma de la Educación Telesecundaria con el propósito de adecuarla a las exigencias de la sociedad contemporánea e incorporar los avances de la ciencia y la tecnología en el proceso de formación de los adolescentes.

La relevancia de la incorporación y el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), la necesidad de crear situaciones de aprendizaje en las que la experiencia y el conocimiento de los alumnos sean relevantes y útiles para participar en la clase; y los bajos resultados obtenidos en las pruebas nacionales

¹³ Antes Modelo Pedagógico Renovado de Telesecundaria (MPRT).

con respecto a la comprensión lectora, constituyen el principal punto de partida de la renovación del modelo.

La renovación de la telesecundaria se fundamenta en un conocimiento de las características específicas de la modalidad, de las prácticas que se generan en sus aulas y de su estrecha relación con el entorno social. (Eternod, Villarreal, Becerril, 2007, en Suárez, 2007)

Con base en lo anterior, lo que se pretende es enriquecer y diversificar la interacción, introducir nuevos materiales y actividades de aprendizaje que promovieran la revisión de diferentes fuentes de consulta, para fomentar la discusión, la comparación y el uso de nuevas herramientas. Esto con la finalidad de que los alumnos se apropien de prácticas científicas y culturales, de la construcción de conocimientos y de los contenidos establecidos dentro de los planes y programas de estudio, lo que permitirá generar un buen nivel de aprovechamiento escolar.

En el Modelo Pedagógico Fortalecido de Telesecundaria (MPFTS) la actividad en el aula se organiza en secuencias de aprendizaje, las cuales tienen una duración aproximada de una o dos semanas, con la intención de profundizar en la comprensión, reflexión y elaboración de conceptos y nociones, así como disponer del tiempo necesario para elaborar propuestas y generar discusiones en grupo sobre diferentes proyectos. En cada una de las secuencias se lleva a cabo la realización de un proyecto, la resolución de una o varias situaciones problemáticas o el análisis de un estudio de caso. Esta forma de trabajo permite combinar el desarrollo de competencias con la atención de algunas necesidades de los adolescentes, tanto de forma personal y comunitaria. Cada una de las secuencias debe cumplir los siguientes propósitos:

- ☞ Centrarse en el aprendizaje más que en la enseñanza y en el alumno más que en la disciplina, a partir de proporcionar fuentes de información y varios

recursos, propiciar diferentes formas de representar las ideas, situaciones o conceptos; presentar contenidos de forma lógica priorizando el tratamiento profundo de la información; desarrollando habilidades y actitudes para la comprensión de conceptos centrales y utilizando como referentes los conocimientos previos.

- ☞ Promover la interacción en el aula, propiciar la participación reflexiva y colaborativa entre los alumnos, mediante la realización de actividades que le permitan dar explicaciones ordenadas, formular argumentos lógicos, hacer interpretaciones fundamentadas y realizar análisis.
- ☞ Presentar el proceso de evaluación como una herramienta que ayudará al docente y a los alumnos, para certificar los conocimientos curriculares a partir de la asignación de una calificación.
- ☞ Establecer vinculación con la comunidad, a partir de la incorporación del enfoque intercultural en contenidos, el discurso y diseño. (SEP, 2008)

Estos propósitos surgen a partir de considerar el papel que ha desempeñado el alumno dentro de las teleaulas, a lo largo de la historia; pues en algunos casos ha tenido una participación restringida, causada por la forma de utilizar los materiales y las prácticas dominantes, en las que la mayor parte de las veces el estudiante contestaba una solicitud directa del profesor y se limitaba a llenar espacios, contestar preguntas, sin producir discursos orales o escritos.

Es por esta razón, que dentro MPFTS se resalta la importancia de aprovechar todos los elementos que caracterizan dicha modalidad, como son los grupos relativamente pequeños, lo que le permite al profesor conocer casi de forma personal a cada alumno, la diversidad de materiales, entre otros elementos.

El docente, dentro del modelo fortalecido, deberá llevar a cabo actividades que promuevan discusiones, que impliquen un razonamiento complejo, el planteamiento de preguntas, la búsqueda de respuestas, el análisis, la resolución de problemas y la elaboración de productos culturales; utilizará las participaciones

para hacer conclusiones o cuestionamientos con la intención de generar entendimientos más profundos y reconocerá los avances y las dificultades de aprendizaje de los alumnos. Así mismo, deberá emplear los diferentes materiales didácticos, utilizándolos de modo que sean significativos.

Para apoyar la labor docente se realizaron modificaciones a los diferentes materiales didácticos que caracterizan esta modalidad educativa, a partir de pretender lograr una articulación entre las actividades, contenidos y dichos materiales.

Por su parte, la SEP ha puesto en marcha un programa de actualización para que los docentes de las escuelas telesecundarias conozcan el nuevo modelo. Dentro de las estrategias para la implantación del mismo se encuentran las acciones de formación continua para el docente de Telesecundaria, impartiendo Talleres Generales de Actualización de 12hrs., y Cursos Generales de Actualización de 40hrs, pues se busca formar maestros que puedan servir de enlace entre los alumnos y el conocimiento (Suárez, 2007).

El proceso de evaluación, en esta propuestas, es visto como parte del proceso didáctico, que para los estudiantes debe significar una toma de conciencia y para el profesor, la interpretación de las implicaciones de la enseñanza de esos aprendizajes (SEP, 2008). La evaluación es vista como la producción de conocimientos, requiriendo para esto, la realización de actividades que promuevan la utilización de los conocimientos aprendidos y los contenidos revisados.

Ésta propone la evaluación del aprendizaje a partir de distintos modos de representación y expresión del conocimiento (ensayos, proyectos, análisis, etc.), la incorporación de opciones retomadas de pruebas estandarizadas, la evaluación del desempeño de los alumnos en la solución de problemas y la elaboración de proyectos. Otro aspecto que se propone es la evaluación entre pares, esto para que ellos conozcan, juzguen y aprendan del trabajo de sus compañeros (SEP,

2007). En el caso de la evaluación del desempeño, es un proceso que requiere de un tiempo considerable, por tener que generarse criterios significativos que los alumnos comprendan.

Con respecto a la renovación de los materiales impresos. El libro de Aprendizaje para el alumno, se presenta en dos volúmenes por asignatura, contiene diferentes actividades a realizar, con el propósito de permitir la diversificación de respuestas a una pregunta, generar situaciones de debate, brindar el tiempo suficiente para la exploración y generación de ideas y ofrecer un fácil acceso a diferentes fuentes de consulta. En esta Libro de Aprendizaje se incorpora el libro de conceptos básicos y la guía del alumno, del modelo anterior.

Sus ilustraciones, iconografía, colores, tipografía y distribución de los contenidos y actividades, hacen más atractivos los materiales para los estudiantes. Su estructura debía ser comprensible para la realización de las actividades en ella propuestas, proporcionando instrucciones claras, resaltando la vinculación con los otros materiales, con la finalidad de reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cada libro se encuentra estructurado de la siguiente manera : cuenta con un mapa de contenidos que muestra de manera global los temas que se revisarán durante el curso, las secuencias con sus sesiones, los recursos que se debe utilizar, la clave de los logos, que se utilizan para señalar las diferentes actividades, y algunas especificaciones que cada asignatura considera importantes. Posteriormente se desarrollan los bloques con sus respectivas secuencias de aprendizaje y al final del libro se encuentra el bloque de evaluación.

Otra característica de estos materiales es que fueron diseñados para ser autoadministrables; es decir, que pueden funcionar aún y cuando no se tenga el equipamiento necesario (infraestructura informática). En conclusión, el libro de Aprendizaje del Alumno funciona como texto articulador de múltiples recursos:

impresos, audiovisuales e informáticos, establece los vínculos con las fuentes de consulta complementarias y se concibe como el facilitador de la actividad de construcción social de conocimientos en el aula (Suárez, 2007).

Estas fuentes de consulta complementarias se encuentran a disposición del profesor y de los alumnos. Dichos documentos son libros de texto aprobados por la SEP, atlas, diccionarios, etc. El espacio en el que se encuentran es denominado Bibliotecas Escolares y del Aula.

El libro para el maestro, al igual que el libro de aprendizaje, se presenta en dos volúmenes por asignatura, en los que se muestra una reducción de las secuencias de aprendizaje y las sesiones que se encuentran en el libro para el alumno, éstas se acompañan de diversas propuestas para la utilización de los recursos y para abordar los contenidos de las asignaturas. Contiene las claves de respuestas para las diferentes actividades, así como sugerencias para llevar a cabo los periodos de repaso y evaluación. También cuenta con un mapa de contenido que le permite al maestro ubicarse en cada bloque, secuencia de aprendizaje o actividad. El objetivo principal de éste material es proporcionar a los docentes un medio para conocer mejor el nuevo modelo pedagógico y para poder realizar las actividades propuestas de manera más sencilla.

Como introducción al material y al modelo didáctico, al inicio del libro se encuentra una breve descripción del modelo renovado y de la asignatura, de igual manera, aparecen sugerencias didácticas para llevar a cabo el trabajo en el aula. Al igual que el libro para el alumno, este material cuenta con un diseño a color, tipografía, iconografía, distribución de las sugerencias didácticas, sin ser un texto sobrecargado, y los apoyos que vienen en el libro, hacen que para el maestro este material resulte accesible, funcional y atractivo (Suárez, 2007).

En el caso de los materiales audiovisuales, con la incorporación de las TIC, se reconsidera la utilización y el manejo de la televisión, a partir de la realización de

una revisión y un análisis de los materiales existentes para hacer la selección de éstos, con la intención de flexibilizar su uso. Para los nuevos materiales audiovisuales se tomaron encuentra audiotextos, la realización de videos para uso flexible y diverso, que fueran de corta duración, también se consideraron materiales que fueran transmitidos por vía satélite. La utilización de estos recursos depende de la organización y diseño de cada asignatura (SEP, 2008).

Uno de los elementos que caracterizan al Nuevo Modelo Pedagógico de Telesecundaria es, como ya se mencionó antes, la incorporación del enfoque intercultural, el cual es visto como un elemento que debe estar presente dentro de los contenidos, discursos y el diseño de los materiales, por ser ésta la modalidad educativa que cuenta con planteles educativos en localidades con comunidades rurales y semiurbanas donde existen asentamientos de pueblos originarios, en las que por razones geográficas y económicas, no es posible el establecimiento de escuelas secundarias generales y técnicas que atiendan dicha demanda educativa. La puesta en marcha de este modelo pedagógico renovado, igual que la RS en general, fue en el ciclo escolar 2006-2007.

CAPÍTULO 2. La Educación Intercultural en el marco Latinoamericano

En este capítulo se recuperan los aspectos más relevantes de los antecedentes de la Educación intercultural, la forma en que ésta se ha constituido en América Latina como elemento que contribuye a la humanización de las relaciones sociales entre indígenas y no indígenas dentro de un marco de reconocimiento y de aceptación de lo diverso. Para comprender mejor cuáles fueron los elementos que propiciaron la incorporación de este enfoque en los sistemas educativos de diversos países, es necesario presentar, desde un principio, el entramado conceptual, en el que se explican las características de la multiculturalidad, la intraculturalidad y la interculturalidad.

El capítulo se desarrolla en cinco apartados: en el primero se define el término de cultura, lengua e identidad; en el segundo se especifican las características de la multiculturalidad, sus aportes y sus limitantes; en el tercero se explica en qué consiste la intraculturalidad, en el cuarto se presenta el concepto de interculturalidad, haciendo mención a la importancia de incorporarlo en los procesos educativos; por último, en el quinto apartado se describen los antecedentes de la educación Intercultural en Latinoamérica y México; y dentro de éste se desarrollan los fundamentos jurídicos, filosóficos y pedagógicos que dan sustento a la interculturalidad en dicho país y el papel que juega la formación docente dentro de este proceso.

1. Herramientas conceptuales a considerar

Para comprender el concepto de multiculturalidad, intraculturalidad e interculturalidad, así como el surgimiento de ésta última en América Latina, es necesario abordar las herramientas conceptuales que las subyacen: cultura, lengua e identidad.

Cultura

El término de cultura ha tenido varias connotaciones¹⁴, que van desde considerarlo un aparato de medición de la condición socioeconómica de los individuos a partir de determinar que las personas o sectores sociales de escasos recursos económicos, como los pueblos indígenas, son incultos y que las personas con una posición económica privilegiada son cultas; hasta tomarse como una concepción que debe enfatizar el folklore, es decir, los aspectos más pintorescos de la cultura: sus vestidos, artesanías, fiestas, danza, música, etc., sin tomar en cuenta las instituciones sociales que las integran, la visión del mundo que estos tienen y los conocimientos que han desarrollado. La cultura no es folklore, a pesar de ser considerada así dentro de algunos ámbitos políticos.

Entender la cultura desde estas concepciones limita su utilización y dificulta el establecimiento de relaciones de respeto y valoración entre individuos pertenecientes a diferentes grupos sociales. Para tener una visión más amplia de este término, es necesario tener presente que la cultura es una construcción colectiva, que se encuentra en constante transformación, la cual se define a partir del entorno y las condiciones materiales y simbólicas.

De acuerdo con Giménez, (1994, en Cruz, Podestá y Zylberberg, 2006) la cultura debe ser entendida como el conjunto de formas simbólicas –esto es comportamientos, acciones, objetos y expresiones portadoras de sentido– inmersas en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados dentro y por medio de los cuales dichas formas simbólicas son producidas, transmitidas y consumidas.

¹⁴ Sería muy extenso dar a conocer los múltiples conceptos de cultura, para fines de este trabajo se decidió tomar el concepto de Díaz-Couder, autor que se encuentra relacionado con el ámbito de la Educación Intercultural.

La cultura, entonces, es una construcción histórica y social que responde a las creencias y proyectos de cada pueblo, en la que los conocimientos, saberes, valores y visiones del mundo se transmiten, crean, reconstruyen, apropian, reinventan y combinan, a partir de las relaciones que las personas establecen con su entorno. La cultura está constituida por aquellos ritos, costumbres, opiniones, ideas, formas de vida y visiones del mundo que caracterizan a un pueblo en una época determinada.

Díaz-Couder afirma que la cultura debe ser vista como una noción con varios niveles, considerando como los más relevantes los siguientes:

- ☞ **Cultura material:** Se refiere a todos los objetos tangibles producidos para las actividades cotidianas y ceremoniales. Este aspecto de la cultura está condicionado en gran medida por el entorno geográfico y ambiental, ya que la cultura material manifiesta la adaptación al entorno natural.
- ☞ **Cultura como saber tradicional:** Representa la adaptación al medio ambiente regional. Ésta enfatiza los conocimientos tradicionales que permiten el aprovechamiento de los recursos naturales disponibles (herbolaria, tecnologías tradicionales, manejo de tipos de tierra, uso simultáneo de pisos ecológicos, etc.).
- ☞ **Cultura como instituciones y organización social:** Se refiere a las instituciones sociales que rigen la vida colectiva (sistemas de parentesco, tenencia de la tierra, control de los recursos naturales, mecanismos para impartir justicia, elección de líderes o autoridades, tipos de jerarquía y prescripciones de ascenso en las mismas, entre otros).
- ☞ **Cultura como visión del mundo:** Este aspecto atiende a los principios básicos (filosóficos) que dan sentido a las creencias, saberes y valores de una comunidad.
- ☞ **Cultura como prácticas comunicativas:** Es quizás el aspecto más recientemente formulado de la cultura, se considera desde una perspectiva interaccional y comunicativa, es decir, como una praxis y no como un sistema. Desde este punto de vista la cultura estaría constituida por

prácticas comunicativas que nos permiten entender la producción y transacción de significados en una interacción social y culturalmente situada (Díaz-Couder, 1998: 7 y 8).

Lengua

Uno de los elementos fundamentales para transmitir la cultura es la lengua, al ser ésta un medio de comunicación y expresión de la memoria histórica de cada individuo. Dentro del marco legal y normativo, por lengua se entiende la variedad lingüística que se utiliza de forma oficial en los medios de comunicación, en la educación y en general en las funciones públicas e institucionales de forma masiva. Contrario a lo anterior y por constituir la minoría de la población, a las lenguas indígenas históricamente se les ha denominado, de forma despectiva, como dialectos, pues se considera que son una variedad de uso local e informal, utilizadas de forma restringida y aislada. Con ello no se quiere decir que éstas no sean lenguas o idiomas, sino que durante largo tiempo han sido excluidas de las funciones comunicativas públicas, siendo relegadas a su uso de forma local.

La expresión del pensamiento a partir de la lengua materna es una muestra de la variedad y la capacidad de creación, recreación e imaginación de los grupos humanos. Con la adquisición de la lengua en el interior de una cultura, no sólo se aprende una forma específica de comunicarse con los demás, sino que se hereda una manera de pensar y significar el mundo, a partir de la experiencia de cada grupo. Humboldt señala que la lengua es el almacén de las prácticas culturales donde están depositados los significados religiosos y estéticos y las concepciones referentes a las identidades y manifestaciones sociales distintas en cada cultura (Zimmermann, 1995, en Cruz, Podestá y Zylberberg: 2006).

Para los pueblos indígenas la lengua que hablan es considerada una herramienta que les posibilita interpretar y organizar la realidad, es un reflejo de su forma de pensar, la cual les permite expresar el mundo y su cultura. La lengua, como dimensión constitutiva de la cultura de un pueblo, desempeña un papel muy importante en el

desarrollo de la vida sociocultural, pues no es sólo un vehículo de comunicación a partir del cual los individuos pueden expresarse con mayor facilidad, también es el soporte sobre el cual pueden generar y organizar el conocimiento, creando nuevas expresiones del pensamiento.

“...Cuando muere una lengua las cosas divinas, estrellas, sol y luna; las cosas humanas, pensar y sentir, no se reflejan ya en ese espejo...Cuando muere una lengua entonces se cierra a todos los pueblos del mundo una ventana, una puerta, un asomarse de modo distinto a cuanto es ser y vida en la tierra (León Portilla, 2002, en Schmelkes, 2002: 4)”.

Identidad

Al hablar de la cultura como construcción social del ser humano, se debe tener presente que ésta se define a partir de las identidades de cada una de las personas que la conforman, pues la identidad forma parte de la cultura y a su vez le da sentido y consistencia.

“La identidad es una construcción histórica que se formula y reformula cotidianamente, al ser un conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos y prácticas), a través de los cuales los actores sociales (individuales y colectivos)...se distinguen de los demás en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio histórico específico y socialmente estructurado (Giménez, 1994, en Cruz, Podestá y Zylberberg, 2006: 50)”.

La construcción de la identidad es un proceso complejo y dinámico, que implica el sentido histórico de la vida de las personas, influenciado por acontecimientos sociales. En este proceso de afirmación y reconocimiento de uno mismo, es necesaria la interacción con otros, a partir del intercambio de prácticas culturales, dando pie a un espacio de identidad colectiva, cultural, étnica y lingüística presente entre los distintos grupos humanos que la reelaboran y resignifican a partir de sus propios referentes culturales (López, 2006).

Lo anterior posibilita que durante toda configuración identitaria sea posible modificar, con el transcurso del tiempo, las tradiciones culturales asumidas como propias. Bartolomé (2006: 76) afirma que la identidad étnica no se refiere necesariamente a un momento histórico específico sino al estado contemporáneo de una tradición, que es cambiante y expresa tanto modelos culturales vigentes como referentes ideales que reflejan el estado de una sociedad y su cultura.

La identidad colectiva se constituye por medio de la apropiación, adaptación y recreación de conocimientos, saberes, visiones del mundo y de la realidad, obtenidas a partir de las experiencias vividas en diversas instituciones como son la familia, la escuela, la religión y el trabajo. La identidad colectiva puede ser entendida como etnicidad¹⁵ al dilucidar la relación entre lo propio y lo ajeno, al poner de manifiesto las relaciones de poder entre aquellos que enuncian y aquellos que son enunciados como los otros (Ahuja, 2004). Así, la identidad de los grupos da sentido a la diversidad, pues dentro de ésta existen diferentes espacios y realidades humanas en las que se inscriben distintas culturas.

2. Multiculturalidad

Históricamente, las relaciones establecidas entre diferentes culturas han fomentado el predominio de las denominadas culturas dominantes y el exterminio de las minoritarias, al caracterizarse por presentar inequidad, desigualdad y ser lineales. Estas relaciones no pueden concebirse de tal manera, pues en ellas se entretajan diversas formas de conceptualizar la realidad. El rechazo social y político, principalmente por parte de los pueblos minoritarios, a este tipo de relaciones y al racismo tras la segunda guerra mundial, el reconocimiento internacional, por parte de la mayoría de los países occidentales, de los Derechos Humanos y de la existencia de diferentes grupos étnicos y lingüísticos dentro de

¹⁵ “La etnicidad alude al devenir de la relación política e histórica entre las culturas. Para el caso de México, la etnicidad abarca no sólo a los pueblos indígenas (considerados como grupos minoritarios por relaciones asimilacionistas e integracionistas) sino también a la sociedad mayoritaria que es finalmente una confederación de múltiples identidades colectivas (Ahuja, 2004: 37)”.

sus territorios, dieron pie al surgimiento del concepto de multiculturalidad, el cual implica la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio.

De acuerdo con la dimensión ético-política dicho concepto no hace referencia a relaciones de respeto y convivencia, pues los vínculos que se establecen se caracterizan por profundas desigualdades que subordinan y discriminan a unas culturas en relación con otras (Ahuja, 2004: 37). En este sentido se puede definir a la multiculturalidad como el reconocimiento del otro como distinto, sin implicar, necesariamente, el establecimiento de relaciones igualitarias entre los pueblos.

De acuerdo con Díaz-Couder (2006:5), “ desde esta concepción, la diversidad es vista desde rígidas vitrinas de un museo etnográfico, en el que se reconoce la diversidad cultural pero no como el mosaico vivo, contradictorio, cambiante y mezclado de la humanidad, sino simplemente como algo histórico alejado de nuestra realidad y contexto actual”.

La multiculturalidad puede ver al otro como aquel cuya diferencia debe ser borrada, pues el sujeto diferente debe dejar de serlo para poder interactuar con la cultura dominante. Al reconocerse al otro como diferente, se le deja ser distinto, siempre y cuando quede segregado en su región o reservación, apartándolo precisamente por esa razón (Schmelkes, 2004). Desde este escenario la diversidad se traduce o se convierte en sinónimo de desigualdad.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que al reconocerse la diversidad cultural, se evidencia la desigualdad e inequidad existente entre los diferentes grupos sociales. Tal situación se ha pretendido combatir por medio de programas asimilacionistas e integracionistas, que más que resolver el problema han acentuado las asimetrías¹⁶, que afectan sobre todo a los pueblos indígenas.

Las asimetrías más visibles y lacerantes son sin duda la *económica*, entendida como la carencia de oportunidades para el desarrollo productivo; la *política*, como

¹⁶ Schmelkes asegura que la asimetrías son relaciones de poder que discriminan a unas culturas en relación con otras, generando relaciones de segregación y discriminación (Schmelkes, 2004).

la falta de voz; la *social*, como la ausencia de opciones; la *valorativa*, que implica discriminación y racismo, y, desde luego, la *educativa*, que significa carencia de oportunidades para acceder a una educación pertinente y consecuente con las características socioculturales y lingüísticas específicas de cada grupo (Schmelkes, 2004).

3. Intraculturalidad

Para lograr el establecimiento de relaciones igualitarias entre individuos pertenecientes a diferentes grupos es indispensable partir del reconocimiento y estudio de la propia cultura, para realizar de forma consciente la autoadscripción étnica por medio del conocimiento histórico y cultural de cada pueblo o comunidad.

Lo anterior hacer referencia a la necesidad de sumergirse en la intraculturalidad, es decir, estudiar la cultura desde adentro de sí misma, esto implica el estudio de la propia historia, del devenir de los pueblos a lo largo de los siglos, del reconocimiento de las culturas con las cuales se han topado a lo largo de este tiempo y del tipo de relaciones que se han establecido entre ellas (Cruz, Podestá y Zylberberg, 2006).

La intraculturalidad forma parte del proceso de construcción de la identidad, al permitir conocer la situación histórica y actual de la comunidad a la que se pertenece. Este reconocimiento por lo propio fomenta el orgullo por el patrimonio cultural de los pueblos fortaleciendo el desarrollo de las identidades étnicas. Así, el estudio de la propia cosmovisión¹⁷ posibilita el reconocimiento de la existencia de otras culturas y permite que cada sujeto se identifique como creador de la misma.

Fortalecer la identidad individual y étnica a partir del ejercicio de la intraculturalidad, contribuye a la formación de individuos capaces de comprender que la interacción

¹⁷ El termino de cosmovisión hace referencia a la manera con la cual cada pueblo ha establecido relaciones y construido conocimientos sobre el mundo que le rodea, esto es la percepción del tiempo y el espacio, de la geografía, la naturaleza, la humanidad y el cosmos (CGEIB, 2007: 11).

entre diferentes grupos a lo largo de la historia ha jugado un papel importante en la consolidación de la cultura propia y que diversos elementos de nuestra cultura han enriquecido a estas otras.

4. Interculturalidad

Uno de los elementos que posibilita superar las desigualdades que caracterizan a la realidad multicultural, es la interculturalidad que, a diferencia de la multiculturalidad, posibilita el establecimiento de relaciones en condiciones de igualdad y equidad, a partir del reconocimiento y valoración de la diversidad que caracteriza a los seres humanos.

El concepto de interculturalidad hace referencia a la interrelación entre grupos y personas con culturas distintas. Dichas relaciones se fundamentan en el respeto, lo que significa aceptar que alguien puede ser diferente y crecer desde su diferencia, supone que la relación entre grupos y personas con culturas distintas se da desde planos de igualdad, lo que a su vez implica la aceptación de que todas las culturas son igualmente dignas y valiosas (Schmelkes, en Rodríguez, 2004).

La interculturalidad, en este mundo globalizado, no sólo debe ser entendida como una simple interacción humana entre miembros de diversas culturas, sino que debe ser vista como un elemento que posibilite entablar relaciones complejas, a partir de negociaciones e intercambios culturales que faciliten el desarrollo de una interrelación equitativa entre pueblos, personas y prácticas culturales diferentes.

La interculturalidad propugna por un proceso de conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística que se manifiestan en las diferentes formas culturales presentes en las distintas extensiones territoriales en el planeta. Es decir, que la interculturalidad reconoce al otro como diverso, sin pretender borrarlo o cambiarlo, sino comprenderlo, dialogar con él y respetarlo, a

partir de buscar lograr el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza al mundo y en este caso a México.

Al hablar del conocimiento de la diversidad cultural, se hace referencia a un primer acercamiento con la diferencia desde una posición de apertura que posibilite el reconocimiento del otro como diferente, es decir, que ya no se concibe a la tradición propia como la única válida y legítima para construir la realidad. Esta disposición y apertura epistemológica y ética, contribuye a la consolidación de marcos más incluyentes y equitativos que abren el camino hacia la valoración, la cual implica la resignificación de la diversidad con base en una posición ético-epistemológica, en donde las distintas formas de construcción de la realidad son válidas y legítimas desde la mirada propia, al admitir la eficacia cultural que cada una de éstas tiene en la vida de las personas (López, 2006).

Este proceso de conocimiento, reconocimiento y valoración que promueve la interculturalidad involucra las siguientes dimensiones:

- ☞ **Dimensión epistemológica:** Desde la interculturalidad, esta dimensión intenta articular y complementar saberes, a partir de reconocer la validez y eficacia de las lógicas y cosmovisiones indígenas para construirlos. Lo anterior implica comprender que cada cultura tiene formas particulares de entender y significar el mundo, que no obstante de ser diferentes de la propia, son igualmente válidas, en tanto que constituyen un conjunto de valores, conocimientos y creencias que dan sentido a la existencia de ese pueblo y, por tanto, a las de las personas que lo integran.
- ☞ **Dimensión ética:** Pone de manifiesto replantear la cultura, en tanto se afirma que la interculturalidad es una opción ética, al denunciar y combatir todo intento totalizador en cualquier ámbito social, asumiéndose una ética que implica el reconocimiento y la autonomía de los pueblos.

- ☪ **La lengua:** Al ser considerada por la interculturalidad, como una dimensión permea la cultura de un pueblo y, por ende la identidad de sus miembros; desempeñando un papel fundamental en el desarrollo de su vida sociocultural, al ser una muestra de la variedad de expresiones del pensamiento y de las capacidades de creación y recreación de cada grupo social.
- ☪ **Dimensión lingüística:** Permite reconocer la relación entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una o más lenguas, accediendo a los códigos de la respectiva cultura posibilitando la aproximación a una realidad lingüística sustentada en un bilingüismo equilibrado y un multilingüismo eficaz (López, 2006: 22-23).

La interculturalidad, entonces, niega la existencia de asimetrías producidas por relaciones de poder y asume que la diversidad es una riqueza. Schmelkes afirma que a diferencia del integracionismo, o de la segregación y el olvido, donde lo que se busca es eliminar las diferencias; la interculturalidad asume la diversidad no sólo como algo necesario sino virtuoso. “Por lo que ninguna sociedad que aspire a la democracia puede alcanzarla si no transita hacia la interculturalidad y asume la interacción entre las culturas como una circunstancia para el mutuo enriquecimiento” (Schmelkes, 2004: 142).

La diversidad, dentro de la realidad intercultural, es el elemento que posibilita el establecimiento de relaciones en condiciones de igualdad entre grupos humanos con culturas diferentes. Esto quiere decir, que a partir de las diferencias se entabla un diálogo intercultural¹⁸, en el que el sujeto se apropia, a través del aprendizaje, de las tradiciones de su propia cultura y de otras, a fin de posibilitar la conservación y transformación de las mismas, interviniendo de esta manera en el proceso de construcción de la identidad individual y social. Este proceso de conservación y transformación es característico de todas las culturas, puesto que

¹⁸ El diálogo intercultural se entiende como un método para aprender a relativizar las tradiciones consolidadas como propias en cada cultura y para agudizar en las mismas la tensión o el conflicto entre los sujetos y las fuerzas que buscan conservar o defender, y aquellos interesados en transformar (Ahuja, 2004: 45)

éstas no son estáticas, sino que se encuentran en constante cambio, justamente como consecuencia de la interacción que se da entre grupos diferentes, por lo que es incomprendible hablar tanto de una cultura única, como de una lengua universal y un sólo hombre.

La interculturalidad al promover el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad contribuye a poner fin a las asimetrías que, como se mencionó, son diversas y han caracterizado a las realidades multiculturales. Se debe tener presente que no le corresponde a la educación combatir todas éstas, sin embargo, las asimetrías educativas y valorativas pueden ser abordadas desde este ámbito.

Dentro de las asimetrías educativas, caracterizadas por la falta de oportunidades para la población minoritaria y la desigualdad, destaca que en las escuelas que cuentan con población indígena, es en donde se concentran los mayores índices de analfabetismo, los menores promedios escolares, así como los más altos niveles de deserción y reprobación. En el caso de las asimetrías valorativas, las cuales hacen referencia a la valoración que las culturas minoritarias hacen de sí mismas, resalta el hecho de que en algunos casos les avergüenza y molesta pertenecer a ellas, esta situación es consecuencia de la introyección del racismo y la opresión histórica que estos pueblos han vivido, al ser presa de un trato denigrante y del menosprecio de la cultura dominante, por lo que se busca que las futuras generaciones no padezcan esta situación de desvalorización, a partir de la prohibición del conocimiento y la reproducción de las manifestaciones culturales del grupo al que se pertenece y de la adquisición de la visión de mundo de la cultura hegemónica.

Para poner fin a esta desigualdad es necesario ofrecer una educación de calidad, que no sólo sea flexible, sino en la que se incorporen los saberes culturales y pedagógicos propios de la comunidad en la que se encuentra la institución educativa. Así mismo, para poder promover la igualdad de oportunidades de los pueblos indígenas es indispensable tomar conciencia de las prácticas

discriminatorias, la mayoría de las cuales están tan enraizadas en la cultura y la lengua, que muchas veces no las percibimos a pesar de convivir con ellas cotidianamente (CGEIB, 2007: 11).

Por lo anterior, es necesario crear un proyecto de educación con enfoque intercultural que sea incluyente y sensible a las diferencias culturales, que ponga fin a la inequidad, que permita hacer frente y combatir dichas asimetrías, a través de la actividad cívica y política de la ciudadanía. Puesto que la educación es y seguirá siendo uno de los instrumentos más importantes para la formación de ciudadanos capaces de resolver problemas cotidianos y de convivir en la diversidad (Cruz, 2007).

López y Sichra (2004) señalan que la educación intercultural, como estrategia pedagógica, es un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. En cuanto a su enfoque metodológico, la Educación Intercultural (EI) enfatiza la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad para reconsiderar los valores, conocimientos y otras experiencias culturales como recursos y contenidos educativos.

Es indispensable resaltar la importancia que la participación indígena tiene para la construcción de propuestas educativas que den respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de los pueblos indígenas (niños, jóvenes y adultos); y destacar la necesidad de incorporar en los programas educativos las visiones y los conocimientos tradicionales¹⁹, para que sobre esa base se establezcan los puentes necesarios que aseguren el diálogo y la interacción entre individuos pertenecientes a diferentes grupos culturales.

¹⁹ Estos conocimientos de los que son poseedores los pueblos indígenas se encuentran referidos a diversos ámbitos como son la botánica, la medicina, la agricultura y la astronomía, entre muchos otros.

En este sentido, se debe tener presente, que el abordar la educación desde este enfoque, no sólo significa la incorporación de programas, sino más bien hacer un análisis de la realidad y pensar la educación desde una nueva perspectiva que permita comprender que la diversidad cultural de los alumnos y de la sociedad a la que se educa condicionan el trabajo escolar y que esta misma diversidad puede convertirse en un factor educativo al proporcionar un mayor abanico de referentes conceptuales.

En muchos de los países la Educación Intercultural es dirigida únicamente a la población indígena, puesto que en general se habla de una Educación Bilingüe Intercultural (EBI) o Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que es entendida como el conjunto de procesos pedagógicos que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural (Cruz, 2007); y que como modalidad educativa es destinada a los pueblos originarios para que conozcan su cultura y dominen su lengua materna.

En este sentido, no se puede hablar de Educación Intercultural si ésta no es dirigida a toda la población, puesto que si se habla de una relación entre culturas, desde una posición ética distinta, basada en el respeto; esto quiere decir que la educación con enfoque intercultural debe ser dirigida no sólo a los que han sido discriminados sino a los que discriminan, puesto que en los procesos de interacción, mencionados en líneas anteriores, participan ambos actores.

5. Educación Intercultural en América Latina

La diversidad cultural y lingüística, que a lo largo de miles de años, ha caracterizado a hombres y mujeres, permite concebir la realidad desde diferentes cosmovisiones. En el planeta existen alrededor de 6,000 lenguas, que se hablan en 200 países aproximadamente, tan sólo en el continente americano hay más de 40, 000 personas que hablan diferentes lenguas (Ver anexo 2, Distribución de las

lenguas en el mundo por lugar de origen), siendo la región de América Latina y el Caribe una de las que más destaca por su gran diversidad cultural, étnica y lingüística producto de la evolución histórica. Dentro de este territorio se puede encontrar a población indígena, criolla o mestiza resultado de la mezcla entre los pobladores originarios de la región y conquistadores, migrantes europeos, asiáticos y africanos.

Uno de los aspectos más relevantes de esta diversidad son las lenguas habladas por hombres, mujeres, niños y ancianos en regiones determinadas, las cuales con el transcurso del tiempo han ido desapareciendo, a pesar de haber sido por miles de años medios privilegiados de expresión y de transmisión de saberes, conocimientos, valores y visiones del mundo de distintos pueblos y culturas (López y Sichra, 2004).

Un factor que contribuyó al deterioro y pérdida de las lenguas indígenas fue el ideal de crear un Estado-nación igualitario, que permitiera consolidar el proyecto de unidad nacional. Para lograrlo en la mayoría de los países Latinoamericanos se pretendió alcanzar el monolingüismo y fue a través de los diferentes sistemas educativos, que se llevó a cabo una labor “civilizadora” y de reproducción del orden hegemónico, desconociéndose las características sociales, económicas, culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que se dirigían. Un ejemplo claro de dicha situación fueron las campañas de castellanización, que tuvieron lugar durante las primeras décadas del siglo pasado, las cuales buscaban contribuir a la unificación lingüístico-cultural como mecanismos que favorecieran la conformación y consolidación de los Estados nacionales (López y Wolfgang, 1999).

Así, la diversidad se consideró un problema que debía erradicarse, para lograrlo era necesario enseñarle a los indígenas el castellano y prohibir el uso de las lenguas originarias. Durante las décadas de los 30’s y 40’s se llevaron a cabo una serie de campañas de alfabetización denominadas *Brigadas de castellanización indígena*, que pretendían dar solución al problema antes mencionado.

Pese a lo anterior, actualmente en América Latina existen entre 400 y 500 lenguas indígenas y un número aún mayor de dialectos derivados de estas lenguas; a ellas se suman varias lenguas criollas que han surgido en diferentes lugares del Caribe, producto de la interacción entre diversos idiomas.

En el pasado esta situación era diferente, pues durante el siglo XVI, tan sólo en Brasil cerca de 10 millones de indígenas hablaban 1,000 lenguas, hoy de ellos sólo quedan aproximadamente 400 mil personas que hablan entre 170 y 180 lenguas diferentes. Esta situación es similar para México y Perú, pues de ser países que contaban con 100 y 12 millones de hablantes indígenas respectivamente, al concluir el periodo colonial se contaba con dos millones en México y uno en Perú. Hoy en México sobreviven aproximadamente unas 64 lenguas amerindias²⁰ y en Perú 42 (López y Sichra, 2004: 3).

Actualmente, existen países que cuentan con menos del 1% de población indígena en su territorio, como Brasil y Costa Rica, otros como Colombia, Venezuela, Argentina y Paraguay con poco más del 5%; en el caso de Chile, México, Nicaragua y Panamá oscilan entre el 5 y el 20%; siendo Bolivia y Guatemala los países que superan estos porcentajes, al contar con una población mayoritariamente indígena que supera el 50% de la población total nacional (López y Sichra, 2004: 7-8). El siguiente mapa da cuenta de ello:

²⁰ Habladas por poco más de ocho millones de indígenas, es decir por el 10% de la población total del país.



Fuente: Indicadores Sociales de Desarrollo (1992), Banco Mundial, en López y Sichra (2004).

En la actualidad, la presencia de población indígena en zonas urbanas es cada vez más frecuente, ejemplo de esto es la ciudad de México, Buenos Aires, Santiago de Chile, entre otros. Llegando al grado de contar en algunos casos, como el de los mapuche en los países de Argentina y Chile, con mayor población urbana que rural. Así mismo, en los últimos años se ha observado el desplazamiento de población indígena hacia los Estados Unidos y ciudades

europeas, como los mixes en California y los quechuas ecuatorianos en Madrid y Barcelona.

Lo anterior ha contribuido a que muchos pueblos originarios no puedan mantener su lengua, aunque se encuentren afirmados en su identidad indígena, pues al establecerse en contextos diferentes deben aprender la lengua de la cultura dominante, lo que ocasiona que utilicen su lengua materna de forma restringida. Aunado a esto, dentro de las comunidades originarias, establecidas en zonas rurales y urbanas, no se transmite la lengua, la cultura, los conocimientos, valores y visiones del mundo y se busca que las nuevas generaciones aprendan la lengua nacional o hegemónica; en algunos casos se ha fomentando el bilingüismo, pero aún así, se produce el deterioro de la lengua originaria.

Otro de los factores que ha contribuido a la pérdida de las lenguas amerindias es que en América Latina ser indígena equivale a ser pobre e ignorante, la carencia se ha convertido en uno de los rasgos característicos de los pueblos originarios. Díaz-Couder afirma que esto se traduce en una ecuación que se repite constantemente: pueblos indígenas=pueblos indigentes. “De ahí que atender la especificidad cultural de los pueblos indígenas se transforme en combate a la pobreza (...). Así,...la indispensable lucha contra la pobreza se convierte en una legítima justificación para acabar con las culturas indígenas” (Díaz-Couder 1998: 1, en Cruz, 2007: 4).

Lo cierto es que éste combate contra la pobreza no ha logrado resolver en lo absoluto la inequidad existente al interior de cada uno de los países Latinoamericanos. Uno de los ámbitos en los que esto se puede ver reflejado es el de la educación, pues durante un largo tiempo las ofertas educativas se han basado únicamente en las culturas dominantes dejando fuera a todos aquellos que son diferentes. Por esta razón es y ha sido necesario realizar un proyecto educativo que sea incluyente y sensible a las diferencias culturales y lingüísticas. Se debe tener presente que cuando una lengua se extingue no sólo se muere

parte de la historia y del patrimonio de la humanidad, sino también un conjunto de saberes desarrollados, acumulados y transmitidos a través de miles de años se extinguen con ella.

Al pretender dar solución al problema antes mencionado y siguiendo con la misma línea que se había establecido en la década de los 40's, se llevó a cabo una reunión entre los Estados Amerindios en Pátzcuaro, México; en la que se reconocía la necesidad de utilizar las lenguas indígenas en los procesos de alfabetización, teniendo siempre presente la incorporación de este sector de la población a la cultura y lengua hegemónicas. En ese momento, la Educación Bilingüe Bicultural (EBB)²¹ surgió como una modalidad compensatoria que permitiría nivelar educativamente a la población indígena. De esta manera, durante más de dos décadas la educación desde este enfoque fue entendida como un instrumento que permitirá retener a los estudiantes indígenas dentro del sistema educativo, disminuyendo la repetición, el ausentismo y la deserción temporal y permanente de los niños. Se pretendía que la EBB se convirtiera en el vehículo que permitiría castellanizar a los alumnos por medio de la utilización de la lengua indígena materna durante los dos primeros grados escolares, para posteriormente impartir una educación exclusivamente en la lengua dominante.

Como consecuencia de la opresión que durante tanto tiempo vivieron, y han vivido, los pueblos indígenas y el surgimiento de la Educación Bilingüe Bicultural, diversas comunidades Latinoamericanas demandaban reaprender las lenguas originarias y poder acceder a los mismos derechos que las legislaciones les reconocían a las culturas dominantes. Si bien lo que buscaban era reafirmar su carácter indígena y lograr el desarrollo integral de sus sociedades, más que desear establecerse como estados independientes, pedían reivindicar su

²¹ “La biculturalidad se entiende como la capacidad de de funcionar en dos ámbitos culturales distintos de igual manera y de forma simultánea. Este término hace referencia a una relación entre las culturas denominadas de alto y bajo prestigio social en un contexto determinado, en el cual solo una forma de expresión cultural y lingüística es aceptable. Desde esta concepción, se pone énfasis en la inclusión de la cultura y la lengua originaria al lado de la lengua y la cultura oficial a lo largo del proceso educativo” (Tubino, en Rodríguez, 2004: 22).

participación política en la toma de decisiones y aspiraban a colaborar en la construcción y desarrollo de esos países que antes negaron su existencia (López y Sichra, 2004).

Entre las demandas de mayor fuerza y exigencia se encontraba la de recibir una educación diferente, en la que se tomaran en cuenta las características culturales de los pueblos originarios, sus conocimientos, tradiciones y costumbres, esta demanda aun sigue vigente. Para lograrlo realizaron diversas propuestas que iban desde el desarrollo de una educación propia o etnoeducación hasta la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)²², caso de Guatemala y Bolivia. Para la población indígena, de estos dos países, la Educación Intercultural Bilingüe era y es considerada el modelo apropiado para contribuir en la mejora de su calidad de vida. A ella se le encomienda la liberación de los pueblos, al considerársele una herramienta que contribuye en la construcción de una ciudadanía no excluyente.

Las demandas realizadas por los pueblos originarios contribuyeron a que, durante la década de los 70, comenzaran a surgir programas alternativos con un nuevo modelo de educación bilingüe y sobre la adquisición de una segunda lengua en diferentes países de la región. Lo que se buscaba era el mantenimiento y desarrollo del bilingüismo, dejando a un lado su carácter compensatorio, abriendo paso a una educación de calidad y equidad. De esta manera lo que se pretendía lograr era el manejo de la lectura y escritura de la lengua materna y la adquisición de una segunda lengua. A partir de esta década comienza a plantearse la necesidad de abandonar el concepto de biculturalidad y crear una Educación Intercultural Bilingüe (EIB), para los pueblos indígenas de todo el continente.

Como resultado de la creación de estos programas, en 1983, se llevó a cabo la reunión sobre el Mayor Proyecto de Educación en América Latina y el Caribe

²² La Interculturalidad también puede ser entendida como Pluriculturalismo o Etnoeducación. En el caso de Colombia se adopta ésta última acepción.

organizada por la UNESCO, en la que se decidió cambiar de forma consensuada el concepto de educación bicultural por el de educación intercultural.

No sólo en Bolivia y Guatemala se retomó la educación desde este enfoque, sino que, a partir de dicha reunión, en la mayor parte de América Latina se ha alzado cada vez con mayor fuerza la voz de los indígenas, quienes exigían, y exigen, al Estado el mejoramiento de sus condiciones de vida, permitiéndoles reafirmar y fortalecer su identidad individual y colectiva y contribuyendo a la recuperación y revitalización de las lenguas originarias.

Dichas demandas fueron expresadas en foros, congresos y demás espacios políticos; y han contribuido al reconocimiento, por parte de los estados, de la diversidad como algo constitutivo de las naciones latinoamericanas, estableciéndose dentro de convenciones y acuerdos internacionales el reconocimiento de la existencia de los indígenas, ejemplo de ello son el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales, validado por varios gobiernos latinoamericanos, el Convenio Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos y la Declaración de Derechos Indígenas de la Organización de Estados Americanos, entre otras.

La creación de estos convenios y la presión ejercida por la población indígena contribuyeron a que, durante los últimos años de la década de los 80's y principios de los 90's, once países de la región, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela, reconocieran dentro de sus constituciones políticas el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus territorios (Ver anexo 3 Cuadro de fechas y tipo de acuerdos o leyes dirigidas a la población indígena, en éstos y otros país de América Latina).

Con el transcurso del tiempo la concepción de la EIB ha ido cambiando, ahora uno de los objetivos que se plantea es el logro del establecimiento de mejores relaciones sociocomunicativas dentro de las aulas, por medio del enriquecimiento de los alumnos, elevando así, la autoestima de las niñas y niños indígenas, a partir del reconocimiento y respeto de y por lo propio.

Para el movimiento indígena²³ la educación con enfoque intercultural es, y ha sido, la herramienta que permitirá construir una ciudadanía sin exclusión, democrática y de igualdad. Desde esta perspectiva, la interculturalidad se presenta como un proyecto social, una postura filosófica y una actitud cotidiana ante la vida, convirtiéndose en una alternativa para repensar y reorganizar el orden social al insistir en la interacción justa entre las culturas y las lenguas como figuras del mundo (López, 2006).

En este sentido se puede constatar que el resurgimiento de lo indígena, se da a partir de la ola de democratización en la región; el reconocimiento de los derechos humanos, incluidos algunos específicos a las poblaciones originarias, el surgimiento del fenómeno de la globalización y la mundialización de las comunicaciones, ya que todos estos factores han contribuido en el proceso de redescubrimiento y reafirmación de lo étnico que experimenta no solo la región latinoamericana sino el mundo entero.

²³ El movimiento indígena busca la inclusión de los pueblos amerindios dentro de los contextos estatales, al exigir un espacio político, cultural, educativo y territorial propio dentro del ámbito de los estados-naciones. En los últimos años este movimiento ha tenido un crecimiento significativo al incorporar un gran contingente humano, que pretende recuperar el legado histórico de los pueblos originarios, para mostrar un abanico de identidades latinoamericanas, en el que existen diversas formas de concebir el mundo y la realidad. Para Bartolomé (2006: 166) el movimiento indígena o movimiento etnopolítico debe entenderse como aquellas afirmaciones protagónicas de la etnicidad, estructuradas en formas de organizaciones no tradicionales orientadas hacia la defensa de los intereses de los grupos étnicos. Algunas de estas agrupaciones son las siguientes: Asociación de Pueblos Amerindios de Guyana (APA), la Confederación Indígena de Bolivia (CIDOB), el Consejo Nacional Indio de Venezuela (CONIVE), la Federación de Organizaciones Amerindias de Guyana Francesa (FOAG), la Organización Indígena de Surinam (OIS), la Organización de los Pueblos Indígenas del Amazonia Colombiana (OPIAC), la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y el Congreso Nacional Indígena de México (CNI), entre otras.

Al iniciar el siglo XXI, en 17 países de América Latina, se reconoce la existencia de población indígena dentro de sus territorios y el derecho de éstos a recibir una Educación Intercultural Bilingüe dentro del marco de las reformas educativas, en las que se reconoce la necesidad de brindar una educación intercultural para todos, identificando los beneficios de diversificar el currículo nacional para dar cuenta de los saberes, conocimientos y valores locales. Así, hoy la EIB parece atravesar una nueva etapa en la que, de modalidad compensatoria sólo para indígenas, está convirtiéndose en alternativa educativa destinada a dotar de mayor calidad a los sistemas educativos oficiales (López y Wolfgang, 1999: 3). Países como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala y México, entre muchos otros, implementan distintas formas de Educación Intercultural Bilingüe para atender a las poblaciones indígenas y no indígenas, con la intención de lograr el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a cada uno de los países que conforman la región Latinoamericana.

5.1 La Educación Intercultural en México

Con el surgimiento del fenómeno de la globalización y el establecimiento de relaciones económicas, políticas y sociales entre naciones con diferentes características culturales. En 1992, México constitucionalmente se reconoce como una Nación pluricultural al asumir la existencia de diversas culturas, etnias y lenguas dentro de su territorio²⁴.

Este reconocimiento se da 44 años después de la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948 y 19 años después de la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1973, la cual forma parte de la Secretaría de Educación Pública y por ende del sistema educativo nacional, es un

²⁴ Artículo 2º Constitucional que a la letra señala que: “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”.

subsistema sólo para indígenas, que asume el discurso bilingüe e incorpora el uso en la educación de los idiomas indígenas reconocidos oficialmente, llevando a cabo proyectos educativos bilingües de cobertura diversa, por lo general apoyados por la cooperación internacional (López y Wolfgang, 1999: 16). Dicha dependencia, a partir de éste reconocimiento oficial, modificó el nombre de su propuesta educativa por el de Educación Bilingüe Intercultural y posteriormente por Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

A pesar del reconocimiento oficial de la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, la adopción del discurso intercultural por parte de la DGI y el surgimiento, en 1994, del Movimiento Zapatista que evidenciaba las condiciones de vida de los indígenas, no lograron que en el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000 se retomara la Educación Intercultural, por el contrario, todavía se mencionaba la Educación Bilingüe Bicultural como un compromiso del estado con la población indígena y con la diversidad étnica y cultural del país (Aguilar, 2004).

Con excepción de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)²⁵, quienes llevaron a cabo una serie de iniciativas encaminadas a lograr el desarrollo de la educación intercultural, ninguna otra institución o instancia educativa hizo referencia a planteamientos desde este enfoque. Fue hasta finales de la década de los 90 que otras instituciones adoptaron el discurso intercultural en sus proyectos y propuestas, ejemplo de ello es el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), quien lo incorporó por primera vez en su Programa para Atender a la Población Infantil Migrante.

²⁵ El CIESAS fue fundado en septiembre de 1973 como Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH) y reestructurado en 1980 con el nombre de Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, el cual conserva actualmente. Es un organismo público descentralizado adscrito al Sistema de Centros Públicos de Investigación CONACyT, como parte del Subsistema de Ciencias Sociales. Realiza investigaciones en los campos de la Antropología Social, la Historia, la Etnohistoria y la Lingüística. Cuenta con sedes en la ciudad de México que, cinco Unidades Regionales en el Golfo, Istmo, Occidente, Sureste y Peninsular y un Programa regional en el Noreste (CIESAS, 2009).

La población indígena que habitaba el territorio, a finales del siglo XX, era aproximadamente de diez millones y medio de habitantes, es decir poco más del 10% de la población total, convirtiendo a México en uno de los países con mayor población indígena en el continente americano. De acuerdo con la UNESCO, éste es uno de los países más complejos del mundo, pues a lo largo de su territorio se hablan 64 lenguas originarias, las cuales cuenta con una gran diversidad de troncos y familias lingüísticas (Anexo 4 distribución geográfica nacional de cada una de las lenguas y el número de hablantes de cada una de ellas).

Al inicio del sexenio de Vicente Fox, en el año 2001, se llevaron a cabo una serie de reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la que por primera vez se incluye el término intercultural, el cual hace referencia a los grupos indígenas que habitan el territorio. En el artículo 2º se afirma la necesidad de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, la alfabetización y la capacitación productiva, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural para este sector de la población (Ver Anexo 5 Artículo 2do. Constitucional completo).

De esta forma para dar continuidad a los puntos de calidad, equidad y pertinencia del proyecto educativo del periodo anterior, en el Programa Nacional de Educación (ProNaE) 2001-2006 aparece por primera vez la noción de educación intercultural y se introducen términos, que hasta entonces habían sido poco utilizados, como el de multiculturalidad. En este documento se acepta que no existe una sola identidad mexicana, que hace algunos años solía definirse como mestiza, sino muchas, tantas como identidades regionales y étnicas existen en el país (SEP, 2001: 34).

Dentro del ProNaE 2001-2006, se reconoce que uno de los principales desafíos educativos es procurar que en las relaciones que se establezcan y las situaciones en las que uno se encuentre sean de carácter intercultural, es decir, que en éstas se elimine toda forma de discriminación, racismo y prejuicios contra individuos o grupos culturales diferentes. Esto supone pasar de una mera coexistencia

(multiculturalidad) a una interrelación de igual a igual (interculturalidad), con respeto y tolerancia donde se valoren las diferencias. Así mismo, se anunciaba la creación de escuelas secundarias, en especial telesecundarias, en zonas con población indígena y la mejora en la formación de los docentes, ambos fundamentados desde el enfoque intercultural bilingüe.

Buscando cumplir los objetivos, propuestos en el ProNaE, para la Educación Intercultural Bilingüe; y favorecer la atención educativa de los pueblos indígenas, la Secretaría de Educación Pública (SEP) propuso la creación una serie de programas, en los que se desarrollaban enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística dirigidas a toda la población matriculada en escuelas de educación básica.

En ese mismo año, el 22 de enero de 2001, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, dependencia de la SEP, la cual promueve la evaluación de la política educativa intercultural bilingüe, la participación de las entidades federativas, municipales, sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, la producción regional de materiales en lengua indígena y la realización de investigación educativa (Hernández, 2003, en Aguilar, 2004).

Desde su creación la CGEIB se ha propuesto la construcción colectiva de una plataforma común que permita dimensionar y apuntalar la interculturalidad, como concepto en construcción y como marco de referencia a la EIB, así como a las nociones que dan sentido y pertinencia a los proyectos educativos emprendidos por esta institución (Ahuja, 2004:9).

Además de lo anterior, en México se han llevado a cabo una serie modificaciones dirigidas al Sistema de Educación Nacional (SEN) en tres de sus niveles (educación básica preescolar, primaria y secundaria) con el propósito de establecer un nuevo tipo de relaciones sociales en condiciones de igualdad y de equidad. Es, precisamente, dentro de las reformas educativas, llevadas a cabo

en los últimos años, que se plantea la importancia de incorporar en los planes y programas de estudio contenidos con enfoque intercultural. Siendo el caso más específico el de la Reforma de la Educación Secundaria (RS), en la que se adopta como un referente base la interculturalidad, en el sentido de involucrar a toda la población estudiantil, indígena y no indígena, en la reflexión sobre la diversidad cultural, étnica y lingüística de nuestro país, a través de un proceso de conocimiento, reconocimiento y valoración de la distintas visiones del mundo que conviven en México (CGEIB, 2007, 5).

Aunado a esto, diversas instituciones de educación superior han incorporado en sus planes y programas de estudio el enfoque intercultural, tal es el caso del Programa Universitario México Nación Multicultural de la Universidad Nacional Autónoma de México y la creación de la Licenciatura en Educación Indígena y en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Así mismo, se han creado diversas instituciones educativas de nivel superior como la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), que tiene como propósito promover la aplicación del enfoque intercultural en los procesos educativos, con la finalidad de que se ofrezca un trato más justo para todos los mexicanos (López, en Rodríguez, 2004), la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG) y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) también en el Estado de Guerrero²⁶.

Con el cambio de gobierno y siendo Secretaria de Educación Pública Josefina Vázquez Mota, se presentó el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en el que se plantea el compromiso educativo que la SEP tiene con la ciudadanía, la necesidad de las tecnologías y la educación en los diversos niveles educativos.

²⁶ Algunas otras instituciones de educación superior que incorporan el enfoque intercultural son: la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), la Universidad Intercultural del Estado de Chiapas, la Universidad Autónoma Indígena del Estado de México, la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, la Universidad Veracruzana Intercultural, la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (Mixe) del Estado de Oaxaca, la Universidad Intercultural del Estado de Michoacán y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM).

Con respecto a la interculturalidad hace referencia, de forma breve a lo largo de todo el documento y sin profundizar en el tema, al alcance que se ha tenido de un mayor reconocimiento, valoración y respeto hacia las ricas y diversas expresiones culturales que forman parte de la sociedad mexicana; y a la identificación de una sociedad multicultural, pluriétnica, con costumbres, tradiciones, lenguas, ideologías y religiones diversas que integran el amplio y variado mosaico de nuestra identidad nacional(SEP, 2007: 9).

Es precisamente por lo anterior, y a pesar de los avances en esta materia, que es necesario tener presente que aún hay un largo camino por delante en cuanto a velar para que la voluntad política de los Estado, expresada constitucionalmente, sea el punto de partida para la tarea educativa y no resulte en letra muerta (López y Sichra, 2004).

5.2 Fundamentos Jurídicos, Filosóficos y Pedagógicos de la Educación Intercultural en México

En México la Educación Intercultural Bilingüe se fundamenta a partir de tres marcos formales: el jurídico, el filosófico y el pedagógico, que orientan la práctica educativa con enfoque intercultural en los diferentes niveles y modalidades del Sistema de Educación Nacional (SEN). Estos marcos formales se desarrollan a continuación.

5.2.1 Marco Jurídico

El marco jurídico está constituido por diversos instrumentos jurídicos y normativos que constituyen a la Educación Intercultural Bilingüe como un derecho y como proyecto para alcanzar el ideal de país. A continuación se mencionan algunos postulados que legitiman el desarrollo de la EIB en México.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala en su artículo 1° que todo individuo tiene derecho a gozar de las garantías que otorga esta constitución, las cuales no podrán restringirse, salvo en los casos y condiciones que este documento establece. En este artículo se establece que (...) Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, las condiciones sociales, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2005: 5).

En el artículo 2° constitucional se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana, sustentada principalmente en sus pueblos originarios, garantizándoles el derecho de preservar y enriquecer sus conocimientos, lenguas y culturas. Así mismo, enuncia la responsabilidad por parte del gobierno federal de establecer políticas públicas e instituciones sociales que estén orientadas a alcanzar la igualdad de oportunidades, la eliminación de prácticas discriminatorias, posibilitando así la participación y el desarrollo integral de la población indígena.

Dentro de la constitución se hace referencia a las acciones que los gobiernos están obligados a realizar, a fin de acabar con las carencias y rezagos que afectan a los pueblos indígenas. Lo anterior se encuentra especificado en el artículo 2° inciso B fracción 11, que a la letra señala que se debe “Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las

comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2005: 8)".

En el ámbito educativo, el artículo 3º constitucional en su fracción II, establece que la educación debe contribuir a una mejor convivencia humana, fomentar el aprecio por la dignidad de las personas y la integridad familiar. También dentro de este artículo se establece la promoción de ideales de fraternidad e igualdad de derechos para todos los hombres, situación que coadyuva a terminar con la inequidad y discriminación planteados en los dos primeros artículos de nuestra Carta Magna.

Las declaraciones expresadas en estos tres artículos de la Constitución, son los elementos jurídicos y políticos que dan sustento legal a la creación e implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, pues al reconocerse desde este marco la existencia de diversas culturas y lenguas en el territorio mexicano, se busca incorporación el enfoque intercultural con la intención de brindar una educación de calidad y equidad que responda a las necesidades y características particulares de cada pueblo o comunidad.

Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los pueblos indígenas y tribales en Países Independientes

El Convenio 169, establecido en 1989, es un instrumento normativo internacional que reconoce los derechos de los pueblos indígenas, a partir del cual los países que lo suscriben quedan obligados a realizar reformas a sus legislaciones nacionales. México, en 1990, ratificó este Convenio, adquiriendo el compromiso de legislar y hacer respetar las recomendaciones establecidas en este documento²⁷.

²⁷ Es importante recordar que con base en lo establecido en el artículo 133 de nuestra Constitución Política, la suscripción a este tratado es, junto con la constitución misma, Ley Suprema en toda la Unión, es decir que está por encima de las leyes y constituciones estatales (Ahuja, 2004: 16).

Dentro del Convenio 169 quedan reflejadas las demandas y necesidades de los pueblos indígenas, al presentar el reconocimiento de su derecho a asumir el control de sus propias instituciones, sus formas de vida y de desarrollo social; se reconoce su derecho a mantener y fortalecer sus identidades indígenas, sus culturas y sus lenguas dentro de los marcos nacionales en los que viven.

En el artículo 27, de este documento, se establece que los planes y programas de estudio, además de otros servicios educativos destinados a los pueblos originarios, deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos, a fin de que respondan a sus necesidades particulares. En los planes y programas de estudio se deberá abarcar la historia, los conocimientos, técnicas, sistemas de valores y todas aquellas aspiraciones sociales, económicas y culturales que son específicas de cada comunidad. Así mismo, en el artículo 21 y 22, se hace énfasis en el compromiso de garantizar la educación en todos los niveles de enseñanza para todos estos pueblos, en condiciones de igualdad respecto del resto de la población (Ahuja, 2004).

Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas

La promulgación de la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas, puesta en vigor desde el 13 de Marzo de 2003, es un elemento de gran importancia para el desarrollo de la EIB en México. Esta legislación tiene por objeto regular el reconocimiento y la protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos indígenas, a partir de promover el uso y desarrollo de las lenguas originarias.

Así mismo, dentro de este documento, se reconoce a las lenguas indígenas como lenguas nacionales, poseedoras de la misma validez que el español dentro del territorio, localización o contexto en el que se hablen. Esto implica que todas las lenguas originarias sean válidas para efectos de cualquier asunto o trámite de

carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, los servicios y la información pública (Ahuja, 2004: 17).

Dentro del artículo 11, de esta ley, se garantiza a la población indígena el acceso a la educación obligatoria (que abarca los niveles de educación básica preescolar, primaria y secundaria) en la modalidad intercultural y bilingüe; así como fomentar la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos en los niveles de educación media superior y superior. En este mismo artículo se asienta el compromiso de asegurar el respeto a la dignidad e identidad de las personas independientemente de la lengua que hablen.

En el capítulo tercero artículo 13, de dicho documento, se señala el compromiso del estado de incluir dentro de planes y programas, nacionales, estatales y municipales, las políticas y acciones destinadas a proteger, preservar, promover y desarrollar las diversas lenguas indígenas nacionales y supervisar que dentro de las instituciones educativas, públicas y privadas, se fomente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística; así mismo deberá incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen, evolución y aportes a la cultura nacional de las lenguas indígenas. Además de lo antes mencionado, el estado deberá establecer políticas, acciones y vías para proteger y preservar el uso de las lenguas y culturas de los migrantes indígenas en el territorio nacional y el extranjero, así como el propiciar que los hablantes de las lenguas originarias nacionales participen en las políticas que promuevan los estudios que se realicen en los diversos órdenes de gobierno, en espacios académicos y de investigación.

Con la proclamación de esta Ley, quedando especificado en su artículo 14, se estableció la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) como organismo descentralizado de la administración pública, cuyo objetivo es promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación y brindar asesoría a los tres órdenes de gobierno para articular las

políticas públicas necesarias en la materia (Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003: 4).

A partir de esta ley se reformó la fracción IV del artículo 7 de la Ley General de Educación, a la cual se hace refiere a continuación.

Ley General de Educación

Documento oficial que rige los estatutos del artículo 3º constitucional. Dentro de esta ley se garantiza el derecho a la educación para todos los habitantes del país, reconociéndose la educación bilingüe y culturalmente pertinente para los pueblos indígenas.

El artículo 7 en su fracción IV estipula el acceso a la educación obligatoria tanto en lengua materna como en español para la población indígena, así mismo dentro de este artículo se declaran los propósitos de la educación mexicana de los cuales resaltan, para fines de este documento, los siguientes:

III. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de cada región del país.

IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. (Ley General de Educación, 1993, última reforma 2009: 2).

Ley General de Desarrollo Social

Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de enero de 2004, garantiza el pleno ejercicio de los derechos sociales, individuales y colectivos. Esta ley reitera como derechos para el desarrollo social a la educación y la no discriminación.

Dentro de su artículo tercero se establecen los principios en los que debe sustentarse la política de desarrollo social como son: la libertad, la justicia, la solidaridad, la integralidad, la participación social, la sustentabilidad, el respeto a la diversidad, la libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas y sus comunidades. De estos principios destacan los siguientes:

VII. Respeto a la diversidad: Reconocimiento en términos de origen étnico, género, edad, capacidades diferentes, condición social, condiciones de salud, religión, opiniones, preferencias, estado civil o cualquier otra, para superar toda condición de discriminación y promover un desarrollo con equidad y respeto a las diferencias.

VIII. libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas y sus comunidades: Reconocimiento en el marco constitucional a las formas internas de convivencia y de organización; ámbito de aplicación de sus propios sistemas normativos; elección de sus autoridades o representantes; medios para preservar y enriquecer sus lenguas y culturas... (Ahuja, 2004: 20).

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación

Proclamada en 2003, reglamenta el mandato del artículo primero constitucional, al prohibir toda práctica discriminatoria que impida o anule el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad de oportunidades de las personas. Algunas de las conductas discriminatorias, consideradas dentro de esta ley, son impedir el acceso a la educación pública o privada, a becas o incentivos para la permanencia en los centros educativos; establecer contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en los que se asignen papeles contrarios a la igualdad o que difundan condiciones de subordinación; limitar la libre expresión de ideas, impedir la libertad de pensamiento, conciencia o religión; restringir o limitar el uso de su lengua, costumbres y cultura, en actividades públicas o privadas, entre otras (Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, 2003: 2-4, en Ahuja, 204).

Dentro de este documento se reconoce la importancia del papel de la educación en el establecimiento de condiciones que garanticen la igualdad de oportunidades. Para el caso particular de los grupos indígenas se plantea el establecimiento de medidas compensatorias, como: programas educativos bilingües que promuevan el intercambio cultural, garantizar el derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores con conocimiento de sus lenguas, creación de programas de capacitación para funcionarios públicos sobre diversidad cultural y campañas permanentes de información en los medios de comunicación para promover el respeto a las culturas indígenas.

Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006

EL Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, creado durante el sexenio de Vicente Fox, fue el instrumento base de la planeación del Gobierno Federal al presentar sus principios, objetivos y estrategias. En él se estipula, entre otros aspectos, que una sociedad sólo puede entenderse y transformarse desde la visión de su pasado, al reconocer que la historia es un legado irrenunciable para la edificación y desarrollo de una nación diferente.

En este documento se manifiesta la importancia de la inclusión y el pleno respeto por todas las fuerzas políticas y expresiones ideológicas que han surgido y se han modificado a lo largo de la historia, se resalta la necesidad y relevancia de mantener una convicción tolerante ante la diversidad, estableciendo como prioridad del gobierno federal preservar y reconocer las diversas tradiciones y culturas como patrimonio e identidad nacional, además se plantea la necesidad de fomentar la interculturalidad y la revaloración de las culturas indígenas, puesto que es precisamente esa pluralidad cultural y la diversidad de formas y creaciones con la que estas se expresan lo que caracteriza a México (Ahuja, 2004).

En materia de educación y siguiendo con lo planteado en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, se estableció en el Programa Nacional de Educación

(ProNaE) 2001-2006 que uno de los factores que contribuyen a la afirmación de la identidad nacional es el desarrollo de una educación intercultural, ya que a ésta le corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, contribuir al establecimiento de relaciones simétricas, le compete enseñar la lengua propia, es decir, la que le permite al alumno nombrar el mundo y fortalecer su cultura.

El ProNaE señala que la educación debe fomentar el conocimiento y la valoración de los aportes culturales de los pueblos que comparten el territorio, esto con la intención de lograr que integrantes de diferentes culturas convivan de manera armoniosa, respetuosa y enriquecedora. Así mismo, le corresponde a la educación desarrollar en los sujetos una conciencia ciudadana que se preocupe y combata la injusticia y la discriminación. El ProNaE asienta:

- a) Una política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena, que promueva el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, y mejore la calidad educativa en las poblaciones indígenas.
- b) Una política de educación intercultural para todos, que impulse el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad y fomente la valoración de que en ella se sustenta nuestra riqueza como nación (Ahuja, 2004: 25).

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

En este documento se hace referencia al rezago económico, social, cultural y educativo que históricamente, y aun en la actualidad, han sufrido las comunidades y pueblos indígenas de México. Dentro del eje 3. Igualdad de oportunidades, se señala como una de las principales finalidades de la política social de la Administración de Felipe Calderón, lograr el desarrollo humano y el bienestar de los mexicanos a través de la igualdad de oportunidades.

Uno de los objetivos que se plantean, en este Plan Nacional de Desarrollo, es elevar la calidad de la educación en los rubros de cobertura, equidad, eficiencia y pertinencia. En este mismo apartado se especifica que hablar de una educación de calidad significa “atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepare para la competitividad y exigencias del mundo de trabajo (Plan Nacional de de Desarrollo 2007-2012, 2007: 182)”.

Dentro del eje 3.4 Pueblos y comunidades indígenas, se reconoce que la riqueza cultural y el carácter distintivo de México como una de las naciones latinoamericanas con mayor legado y población indígena. Así mismo se hace mención de la situación social y económica en la que se encuentra este sector de la población, ya que la mayoría de las relaciones que se establecen entre indígenas y no indígenas son de carácter asimétrico.

Actualmente, se han identificado 23 pueblos indígenas cuyas lenguas están en riesgo de desaparecer, por esta razón dentro del documento se plantea la necesidad de incorporar a los pueblos y comunidades indígenas al desarrollo económico, social y cultural del país con respecto a sus tradiciones históricas y enriqueciendo con su patrimonio cultural a toda la sociedad (Plan nacional de de Desarrollo 2007-2012, 2007: 206).

Además de lo anterior, en este documento se reconoce que las culturas indígenas son parte del patrimonio de la nación, al ser huella de nuestro origen más remoto y fundamentalmente, por que son culturas vivas, actuales y futuras, de las cuales se deben promover y apoyar las manifestaciones culturales, así como su estudio y difusión, esto con la finalidad de eliminar la discriminación social hacia este sector de la población.

Programa Sectorial de Educación (Prosedu) 2007-2012

Dentro de este documento, y dando continuidad a lo señalado en el Plan Nacional de Desarrollo, se plantea como uno de los objetivos dar atención a la diversidad lingüística y cultural, incidiendo en el fortalecimiento de la educación indígena, impartida en lengua originaria y en español, con los enfoques intercultural y multilingüe; así mismo se busca que en todo el Sistema de Educación Nacional se promueva el reconocimiento de los pueblos originarios por medio de impulsar el conocimiento y disfrute de las lenguas indígenas nacionales, así como la enseñanza de las mismas a la población hispanohablante (SEP, 2007: 37).

Además de lo anterior, dentro de este programa se menciona la importancia de contar con información actualizada sobre la diversidad lingüística del país y la necesidad de impulsar una política transversal que propicie el ejercicio de los derechos lingüísticos y el libre uso de las lenguas indígenas en diferentes ámbitos; permitiendo fomentar el conocimiento, aprecio y valoración de las culturas y lenguas originarias nacionales incidiendo en su desarrollo, fortalecimiento y preservación.

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas

Con un proceso de elaboración y aprobación de más de 20 años, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas fue aceptada y adoptada el 13 de septiembre de 2007 por la Asamblea General de la ONU. Dicho documento permite contribuir al fortalecimiento de instrumentos internacionales en materia de derechos humanos y con ello robustece jurídica y socialmente a los pueblos indígenas del mundo, al permitir dar un paso hacia el reconocimiento, la promoción y la protección de los derechos y las libertades de los pueblos indígenas (CDI, 2009: 19).

En México, como muestra de apoyo y ratificación de su respaldo a esta declaración, como primer paso para la aplicación de este documento se ha propuesto una campaña de difusión de su contenido, por lo que su publicación ha sido considerada una acción prioritaria.

Dentro de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas se afirma que:

- ☞ Los pueblos indígenas son iguales a todos los demás pueblos y se reconoce al mismo tiempo el derecho de todos los pueblos a ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales;
- ☞ Todos los pueblos contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y culturas, que constituyen el patrimonio común de la humanidad
- ☞ Todas las doctrinas, políticas y prácticas basadas en la superioridad de determinados pueblos o personas o que la propugnan aduciendo razones de origen nacional o diferencias raciales, religiosas, étnicas o culturales son racistas, científicamente falsas, jurídicamente inválidas, moralmente condenables y socialmente injustas, y
- ☞ En el ejercicio de sus derechos, los pueblos indígenas deben estar libres de toda forma de discriminación (CDI, 2009: 15-16).

Así, dentro del documento se hace referencia a la importancia de promover los derechos de los pueblos indígenas, los cuales deben derivar de sus estructuras políticas, económicas, sociales y culturales. El reconocimiento de estos derechos al interior de este texto y en otros tratados y acuerdos nacionales e internacionales fomentará relaciones armoniosas y de cooperación entre los estados y los pueblos interesados, basándose en los principios de justicia, democracia y el respeto de los derechos humanos, la no discriminación y la buena fe (CDI, 2007). Lo antes mencionado se ve reflejado en cada uno de los artículos que conforman esta declaración.

Los marcos jurídicos que aquí se han presentado son la base de la creación y desarrollo de la EIB en México. Sin embargo, existen otros como la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad cultural, la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, la Declaración Mundial de Educación para Todos, entre otras, los cuales han dado pauta a la creación y reformulación de algunas de las legislaciones antes mencionadas.

5.2.2 Marco Filosófico

A partir del surgimiento del fenómeno de la globalización, en todo el mundo se establecen relaciones económicas políticas, sociales y educativas entre países con características culturales diferentes. México no escapa a esta situación, principalmente de forma interna, pues es considerado uno de los países de América Latina que cuenta con una gran diversidad cultural y lingüística dentro de su territorio. La interculturalidad, en este contexto, se presenta como un proyecto social que pretende contribuir en el esfuerzo por comprender y valorar al otro diferente, de percibirlo como un individuo que se relaciona con la historia, el mundo y la verdad, con el que debemos entablar relaciones de igualdad y equidad, por medio del diálogo intercultural.

Reconocer la existencia de diversas culturas no sólo quiere decir que se reconozca que alguien puede tener un color de piel diferente, peinarse de modos extravagantes, tener gustos estéticos asombrosos y hábitos alimenticios extraños, va más allá. Implica reconocer y respetar que cada cultura concibe la realidad de formas distintas, puede haber diferencias importantes no sólo con respecto a que creer acerca del mundo, sino también como investigar sobre él (Olivé, 2004). Se debe tener presente que diversos acontecimientos y conocimientos pueden ser conocidos y reconocidos desde diferentes puntos de vista de acuerdo con las características de la cultura en donde se presenten.

La diversidad cultural, entonces implica la existencia de diferentes marcos conceptuales, así como prácticas orientadas por distintas creencias, sistemas de valores y normas (Olivé, 2004: 74). Es por esta razón, que no se debe buscar consolidar una visión única del mundo, sino más bien, enfatizar en la importancia de comprender al otro, su cultura y su forma de percibir la realidad.

La educación tiene un papel fundamental en la consecución y consolidación de este proyecto. Al incorporar en ella el enfoque intercultural, es vista como una vía de transformación individual y colectiva, que permite acceder a una vida más armoniosa, de mayor respeto hacia los otros, hacia sus derechos, sus formas de vida y dignidad (Ahuja, 2004:29). En México la educación intercultural es parte de la política educativa, que promueve la construcción de una sociedad que valore la diversidad como una riqueza.

Lo anterior implica justicia y equidad, la primera debe estar presente en la acción educativa, con la intención de responder a las necesidades de todos los habitantes del territorio nacional; la segunda hace referencia a la pluralidad de prácticas educativas y procesos pedagógicos que dan atención a esa diversidad. De acuerdo con la CGEIB la educación intercultural en México, se postula de la siguiente manera: la educación en y para la diversidad, no sólo para los pueblos indígenas sino para todos los mexicanos, a través de los diversos niveles y modalidades educativas, es decir, con un enfoque intercultural para todos y la educación intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país (Ahuja, 2004: 30).

Así, se puede afirmar que la educación intercultural es un elemento clave para la configuración de relaciones simétricas, las cuales constituirán la convivencia del mañana; lo que posibilitará que el país se encuentre unido en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente, que favorezca los sistemas plurales del pensamiento, a partir de la construcción de diferentes procesos y prácticas pedagógicas que busquen potenciar en todo momento el desarrollo integral y

armonioso de todos los individuos, en tanto promuevan el derecho a ser diferentes (Ahuja, 2004).

Al hablar de pluralismo se hace referencia al reconocimiento y la aceptación de la diversidad, rechazándose el precepto de la existencia de criterios y normas universales, pues la realidad se da a conocer de maneras diferentes; en este sentido, se debe reconocer la necesidad de respetar y comprender otras culturas, otras formas de ver el mundo, mediante procesos de interpretación. Para Olivé, la principal idea de la concepción pluralista es que las sociedades reales se componen de comunidades y culturas diferentes, cada una con distintas estrategias y formas de obtener conocimientos acerca del mundo. Es decir, que el pluralismo acepta que no existe un grupo único, por lo que no es posible establecer un evaluativo único de elementos cognoscitivos y valorales (2004: 71).

No debemos olvidar que todos los seres humanos somos únicos, pero a la vez tenemos rasgos específicos que nos definen como grupo. Es necesario recordar que somos seres sociales que nos necesitamos recíprocamente para conformar nuestra identidad, a partir de la convivencia armoniosa entre miembros de diferentes grupos culturales, aprendiendo unos de otros en un clima de respeto, reconocimiento y valoración de lo diverso. Por tanto, se requiere formar sujetos capaces de convivir en la diversidad, pero también capaces de cuestionar los hábitos, ideas y visiones del mundo propias y de los otros.

5.2.3 Marco Pedagógico

La Educación Intercultural (EI) y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) deben ser entendidas como un conjunto de procesos pedagógicos intencionados, los cuales pretenden formar personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales (Ahuja, 2004). Para lograrlo, es necesario que las personas tengan conocimiento tanto de la lógica de la cultura propia como de

lógicas culturales diferentes. Esta situación lleva a que la EI y la EIB se encuentren frente a dos tareas esenciales:

- ☞ Lograr que todos los alumnos alcancen los objetivos educativos nacionales y asegurar el acceso y permanencia en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional (SEN).
- ☞ Replantear la relación con los otros e involucrar en este proceso a los actores de la educación (Ahuja, 2004: 49).

El desarrollo y logro de estas tareas supone, en primera instancia, realizar acciones para que los grupos sociales que tengan un mayor rezago educativo, alcancen los objetivos planteados. Así mismo, deben replantearse dichos objetivos para que además de cubrir las demandas nacionales, den respuesta a las necesidades y características culturales de cada pueblo, comunidad o grupo. En segunda instancia, es fundamental, conocer las características de la cultura a la que se pertenece, reconocer la propia identidad cultural y aceptar la existencia de otras culturas, cuyas lógicas son igualmente válidas, intentar comprenderlas y asumir una posición ética frente a ellas.

Lo anterior hace referencia a una educación de calidad, con equidad y pertinencia, que sólo puede lograrse a partir de implementar el proceso de conocimiento, reconocimiento y valoración de lo diverso. Dicho proceso se encuentra marcado, de acuerdo con la perspectiva teórica del enfoque intercultural, por tres ámbitos:

- ☞ *Epistemológico o del conocer*: Supone reconocer el carácter relativo de los conocimientos de la cultura propia, así como comprender conocimientos procedentes de otras tradiciones culturales, es decir, conocer y respetar las distintas formas de concebir la realidad; para posteriormente sentar las bases que permitirán articularlos y/o confrontarlos.
- ☞ *Ético-político o del elegir*: Supone una formación ética, es decir una educación en y para la responsabilidad, donde se entablen relaciones

interculturales en las que se dé una toma de postura ante las diversas culturas, pueblos e individuos que las conforman. Para que esta toma de decisión sea de forma ética y responsable, es necesario desarrollar el juicio moral, la comprensión crítica, la capacidad de pensar y actuar con base en criterios de justicia y equidad.

- ☞ *Lingüístico o de la comunicación:* Implica la sensibilización al bilingüismo o multilingüismo, puesto que al hacer referencia a estos conceptos remite a pensar en aquellos sujetos que por situaciones históricas de contacto tienen la necesidad de hablar dos o más lenguas. Es por esta razón que la EIB se inscribe en un modelo de bilingüismo, con el que se pretende mantener, revitalizar y desarrollar las lenguas indígenas, a partir de su promoción y enseñanza (Ahuja, 2004).

A pesar de todos los avances en el ámbito legal, político y en materia de educación, con respecto a la incorporación del enfoque intercultural en los diversos niveles del SEN, es preciso considerar a la EIB como una propuesta en construcción, que al estar presente en el proceso de formación de los individuos contribuirá en el desarrollo de relaciones de respeto, igualdad y equidad.

5.3 La Formación Docente con Enfoque Intercultural

Uno de los principales elementos en las propuestas de Educación Intercultural es el docente, por ser el actor que en el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá contribuir al desarrollo del enfoque intercultural dentro del aula, a partir de incorporar en sus prácticas de enseñanza el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad. Sin embargo, las prácticas docentes actuales están muy lejos de integrar las metodologías y herramientas didácticas que permitan en los estudiantes el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales en el marco de educación con enfoque intercultural.

Por esta razón, es indispensable que tanto directivos como docentes, de escuelas regulares de todos los niveles educativos, estén capacitados y cuenten con los

elementos necesarios para poder reconocer la interculturalidad como una ventaja pedagógica (Schmelkes, 2003): Para lograrlo, es necesario que los cursos y talleres de actualización y capacitación contribuyan al desarrollo de competencias que les permitan respetar y valorar la diversidad como un componente importante dentro del aula.

En la actualidad, a pesar de que en la Escuela Normal se incorpora la revisión de contenidos interculturales, son pocas las instituciones formadoras de docentes en las que el enfoque intercultural juega un papel importante dentro de sus planes y programas de estudio, principalmente aquellas que se encuentran ubicadas en zonas rurales o que cuentan con población indígena. Una de estas instituciones es la Universidad Pedagógica Nacional que durante la década de los noventa creó la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena en la modalidad semiescolarizada, con el propósito de formar a profesores capaces de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con la situación de los pueblos indígenas, en un proceso que implica una transformación de su práctica docente y el reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística, dirigido a docentes de educación preescolar y primaria que prestan sus servicios en los subsistemas estatales de educación indígena (Castañeda et. al., 2003: 15). Otra de las instituciones encargadas de la formación docente para comunidades rurales es el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que en conjunto con los pueblos originarios ha contribuido en el proceso de formación de Instructores Comunitarios Indígenas (ICI), impartiendo una serie de talleres para la formación docente, la intervención pedagógica, y la participación de la familia y la comunidad en la educación.

A pesar de lo antes señalado y de que en el año 2002 se llevó a cabo un proceso de renovación de los planes de la licenciatura en educación para el medio indígena, los esfuerzos han sido insuficientes para cubrir las demandas y necesidades de los docentes indígenas, debido a que en los últimos años se ha incrementado el número de escuelas primarias indígenas y comunitarias, las

telesecundarias y las secundarias técnicas localizadas en zonas rurales que cuentan con población originaria. No obstante, en el caso del enfoque intercultural, resulta necesario dirigirlo no sólo a los maestros indígenas, para que puedan enfrentar la enseñanza bilingüe e intercultural, sino también a los maestros no indígenas, para que puedan abordar la educación intercultural para todos (Schmelkes, 2003: 4). Esto sería posible si se promueve con mayor fuerza una formación que no consista en hablar sobre el enfoque intercultural como algo ajeno, sino como una propuesta que implica reconocer la propia diversidad y la forma de articularla con la práctica y las acciones docentes.

Es indispensable reconocer que sobre el docente recae la responsabilidad de identificar las diferencias que caracterizan a sus alumnos, respetarlas y establecer estrategias didácticas que permitan incorporarlas a los contenidos ya establecidos. Schmelkes destaca las siguientes características que los docentes deben adquirir o desarrollar para promover la interculturalidad en el aula:

- ☞ Deben comprender lo que se entiende por *cultura* y reconocerla como un elemento definitorio de los grupos humanos que transforman su entorno y sobreviven en él, y construyen su explicación del mundo y el sentido de su vida.
- ☞ Tienen que estar formados en la pedagogía del desarrollo del juicio moral. Tienen que saber y aprovechar oportunidades para que sus alumnos entiendan a los otros diferentes; para que pongan en juego su juicio al enfrentar conflictos morales propios de realidades multiculturales; para que aprendan a reflexionar y dialogar con otros iguales y diferentes.
- ☞ Tienen que reconocer el racismo encubierto para convertirlo en objeto de análisis y reflexión colectivo. Tienen que ser capaces de crear situaciones de convivencia respetuosa en el aula.
- ☞ Tienen que estar formados para el trabajo en equipo, de forma que puedan hacer de la escuela en la que trabajan una microsociedad semejante a la que se desea crear.

- ☞ Tienen que reconocer la importancia de la participación comunitaria en la actividad educativa. Una educación para la interculturalidad tiene que poder desarrollar la demanda por parte de las comunidades para que la escuela contribuya a reproducir, fortalecer y enriquecer la cultura comunitaria (Schmelkes, 2004).

Estas características se ven reflejadas dentro de la práctica docente, cuando el maestro ha sido capaz de transitar del conocimiento de los aportes culturales de otros grupos a valorarlos y respetarlos; considerándolos elementos de mutuo enriquecimiento. Sólo de esta manera será posible poner fin a la reproducción de actitudes discriminatorias y racistas dentro y fuera de las aulas.

Capítulo 3. Contenidos con Enfoque Intercultural

Dentro de este capítulo se llevará a cabo la revisión y análisis, desde el enfoque de la descripción articulada, de los libros de texto del alumno del Modelo Pedagógico Fortalecido de Telesecundaria de cuatro asignaturas de primer grado (Español, Matemáticas, Geografía y Ciencias con énfasis en Biología) con la intención de identificar aquellos contenidos con enfoque intercultural que, de forma directa o indirecta, promueven el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, étnica y lingüística de México.

El capítulo se estructura en un apartado en el que se describen los contenidos con enfoque intercultural identificados en los materiales impresos de Telesecundaria y se mencionan cuáles fueron los elementos que permitieron considerarlos así.

1. Los libros de texto para alumno de primer grado del Modelo Pedagógico Fortalecido de Telesecundaria

El Modelo Pedagógico de Telesecundaria se renovó con la finalidad de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de trabajar dentro del aula de manera flexible con la utilización de videos, recursos informativos, materiales de audio y materiales impresos diversos y renovados, con la intención de proporcionarles los conocimientos y herramientas necesarias para continuar sus estudios en el nivel medio superior e insertarse en la sociedad y el mundo laboral de forma satisfactoria.

A partir de la renovación del modelo se incorporan y renuevan algunos de los materiales y actividades de aprendizaje. Se pretende fomentar en el alumno la utilización de diversas fuentes y recursos tecnológicos. Uno de los materiales impresos que fue renovado es el libro de texto del alumno, el cual se presenta en dos volúmenes por asignatura (Español, Matemáticas, Geografía y Ciencias con

énfasis en Biología)²⁸. Estos libros de texto fueron revisados, para fines de esta investigación, con la intención de identificar aquellos contenidos, temas, subtemas y actividades en las que estuviera presente el enfoque intercultural, de forma explícita o implícita²⁹, en cada una de las asignaturas.

Para poder identificar dichos contenidos y posteriormente articularlos con los programas de la Asignatura de Lengua y Cultura Mixteca, Zapoteca y Nahuatl, en un primer momento se elaboraron cuadros de "Identificación de contenidos con enfoque intercultural" por asignatura en donde se especificó el nombre y número de bloque, secuencia, secciones, actividades, recursos tecnológicos que podían ser utilizados, conexión con otras asignaturas de primer grado, el número de página en la guía del maestro y el alumno, la descripción del contenido o actividad, además de destinar una columna para explicar por qué se consideró intercultural dicho contenido.

Como segundo momento, en el proceso de vinculación, se especificó de qué forma podrían ser articulados los contenidos identificados como interculturales con las situaciones sociocomunicativas y temas que se presentan en los programas de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena de las lenguas antes mencionadas.

Para la identificación y la articulación de los contenidos con Enfoque Intercultural se estableció la siguiente tipología de contenidos:

- ☞ *De Conocimiento.*- Contenidos que hicieran mención de las características o proporcionaran información sobre la diversidad cultural, étnica y lingüística de México.

²⁸ En el Capítulo 1, apartado 4, de este documento, se especifican las características de los materiales impresos del Modelo Pedagógico Fortalecido de Telesecundaria.

²⁹ Se denomina contenido *explícito* a aquellas actividades que sugieren un ejercicio para promover la interculturalidad e *implícito* a aquellas actividades que no llevan a desarrollar el enfoque intercultural, pero son pertinentes para que se promueva el mismo.

- ☞ *De Contraste y comparación.*- Contenidos, actividades o conceptos que son entendidos de diferente manera de acuerdo a las características, conocimientos, usos y costumbres de los pueblos originarios.
- ☞ *De Complementariedad o enriquecimiento.*- Éstos no sólo consisten en la utilización de materiales o recursos de las asignaturas de Telesecundaria, sino en el establecimiento de puntos de reconciliación de posturas que permitan profundizar en los contenidos y diversificar el conocimiento.
- ☞ *De uso.*- Consisten en la utilización de textos, actividades o información del libro del Alumno de Telesecundaria, sin necesidad de modificarlos, para trabajar algún contenido o actividad de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena³⁰.

A partir de esta tipología, se pretendió presentar el panorama del Enfoque Intercultural en las distintas áreas de conocimiento de primer grado de Telesecundaria. Así mismo, se buscó establecer la transversalidad de dicho enfoque por medio de la articulación entre asignaturas para lograr promover el conocimiento, reconocimiento y valoración de lo diverso. En este sentido, abordar la educación desde un enfoque intercultural no significa añadir un programa nuevo sino analizar la realidad y pensar la educación desde una nueva perspectiva para responder a dos cuestiones fundamentales que plantea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe:

1. Cómo la diversidad cultural de nuestros alumnos y de la sociedad para la que educamos condiciona el trabajo escolar.
2. Cómo esta diversidad puede convertirse en un factor potencialmente educativo al proporcionarnos un mayor abanico de referentes culturales (López, 2006: 24).

³⁰ Los criterios de contraste y comparación, de complementariedad y de uso, únicamente fueron utilizados para el proceso de articulación entre las asignaturas de Telesecundaria y la Asignatura de Lengua y Cultura Mixteca, Zapoteca y Nahuatl (Asignatura de Lengua y Cultura Indígena).

A continuación se presenta la descripción de los contenidos con Enfoque Intercultural.

1.1 Asignatura de Español

En el libro para el alumno de la Asignatura de Español se identificaron contenidos con enfoque intercultural en tres de sus bloques (1, 2 y 3). Los cuales se describen a continuación:

🌀 Bloque 1. ¿Quiénes somos?

Materia: Español Bloque: 1. ¿Quiénes somos?		¿Por qué se considera intercultural?
Contenido intercultural	Descripción de la Actividad o Contenido	
Secuencia: 1. Yo puedo Sección: - Para empezar, punto 3 Sesión: 1 Actividad: Recurso Tecnológico: Audio Conexión con: Geografía, secuencia 8, 12 y 14 Página: Alumno: 22-23 Maestro: 60-61	En la primera sección y como tercera actividad de la secuencia, se pide a los alumnos que escuchen el audio de Andrea Martínez, una joven zapoteca que emigro a los Estados Unidos. Junto con el audio se presenta la historia de esta chica, para que los alumnos puedan seguir la lectura. El relato hace referencia a la necesidad que tuvo Andrea de aprender otro idioma, ya que al trasladarse a Estados Unidos no comprendía ni el inglés ni el español; así mismo se menciona el esfuerzo que tuvo que hacer para aprenderlos y para continuar teniendo su identidad como indígena zapoteca, preservando su lengua materna, aunque no tuviera con quien hablar, al utilizarla para hablar con ella misma.	La actividad contribuye para sensibilizar a los alumnos con respecto a la importancia de reconocer lo propio, la propia cultura y la lengua materna, como elementos que están presentes en el proceso de formación de la identidad.
Secuencia: 3. El Diosero Sección: - Para empezar -Manos a la obra Sesión: 1 Actividad: *Para leer *El texto dice... *Y tú qué dices... Recurso Tecnológico: *Video: "Raíces" *Audio: Canción "El barzón", Cuento "La venganza de Carlos Mango" y Cuento "La triste historia del pascola Cenobio" Conexión con: Geografía, secuencia 12 y 15 Página: Alumno: 58-59 Maestro: 96-97	La secuencia inicia con la proyección del video "Raíces" en donde se observan distintas costumbres y tradiciones de los pueblos originarios del país. Posteriormente, durante toda la secuencia, se realiza la lectura, y en diversas ocasiones se escucha el audio, de algunos cuentos del libro "El Diosero" escrito por Francisco Rojas González, donde se presentan narraciones de la vida de diversos grupos étnicos en México. Al concluir cada una de las lecturas, los alumnos deben responder una serie de preguntas relacionadas con la misma. También dentro de la secuencia se pide a los estudiantes que describan el ritual de casamiento que se lleva a cabo en su comunidad y que escuchen el audio de la canción "El barzón", la cual hace referencia a la situación que viven los campesinos que trabajan sembrando la tierra y son explotados sin tener ninguna ganancia, ni productos de los que cultivaron.	La revisión de esta secuencia permitirá que los estudiantes conozcan las costumbres, tradiciones y formas de vida de algunos pueblos indígenas de México, permitiendo compararlas con las costumbres de la comunidad a la que pertenecen los alumnos.

Dentro de este primer bloque se identificaron como interculturales la actividad tres de la secuencia uno y la secuencia tres completa. En el caso de la actividad de la primera secuencia, no se pretende de forma directa fomentar el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de México, sino presentarle al alumno una serie de relatos en los que ciertos personajes con características físicas y culturales diferentes se enfrentan a situaciones adversas o retos.

Sin embargo, si se mira desde la perspectiva del enfoque intercultural, la actividad contribuiría a sensibilizar a los estudiantes con respecto a cómo fortalecer el conocimiento y el orgullo por la cultura propia, son elementos que permiten afianzar la identidad, aun si no se está en la comunidad. “Esto supone que los educandos reconozcan su propia identidad cultural como una construcción particular, y por tanto, acepten la existencia de otras lógicas culturales igualmente válidas, intenten comprenderlas y asuman una postura ética y crítica frente a éstas y la propia (López, 2006, 25)”.

En el caso de la secuencia tres las actividades y los textos que se revisan en cada sesión hacen referencia a la diversidad cultural y étnica de México, puesto que como actividad principal y parte del proyecto los estudiantes deben dar lectura a algunos de los cuentos que se presentan en el libro “El Diosero” de Francisco Rojas González, en dicho libro se narran historias sobre algunas costumbres y tradiciones del pueblo zoque, tzeltal, mazahua, yaqui y otros (Ver anexo 6 cuentos del Diosero, revisados en la secuencia tres).

Al concluir la lectura, responder algunas interrogantes y realizar ciertas actividades, los alumnos podrán conocer algunas de las costumbres y tradiciones de grupos culturales diferentes a los que pertenecen, se darán cuenta de las semejanzas y las diferencias que tienen con estos grupos y podrán aprender de ello, esto permitirá que durante su proceso de formación los estudiantes sean capaces de

valorar y apreciar el aporte de los pueblos originarios y comprender la realidad desde diversas ópticas culturales.

La secuencia tres es uno de los apartados del libro de español en la que cada contenido y actividad promueve el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad. Así mismo, fomenta la reflexión sobre el aprendizaje de otras tradiciones culturales, otras formas de ver la realidad y de concebir el mundo. Éste implica, a decir de Cruz (2007) un juicio válido o no según los distintos puntos de vista que se asumen cuando se interpretan otras formas de conocer, de vivir y de convivir.

Todo aprendizaje proviene de la experiencia y comprensión previa que se tenga del tema y cuando se trata de aprender aspectos de otras culturas no se puede rebasar nuestro punto de vista al de ellos como el único válido y diferente, se debe tratar de un aprendizaje desde nuestro punto de vista, desde la interpretación que de ello se haga, pero respetando los significados producidos por esa cultura.

“Aprender de otra cultura es pensar más mediante nuestros recursos lingüísticos, es pensar más bajo el impulso de lo diferente, parcialmente inconmensurable, y a menudo difícil de entender (Kraemer, 1999: 221)”.

🕉 Bloque 2. Nuestro mundo

Materia: Español Bloque: 2. Nuestro mundo		¿Por qué se considera intercultural?
Contenido intercultural	Descripción de la Actividad o Contenido	
Secuencia: 5. Más vale maña que fuerza Sección: - Manos a la obra Sesión: 4 Actividad: **Para investigar Recurso Tecnológico: Conexión con: Página: Alumno: 109-111 Maestro: 149-151	La actividad consiste en leer algunos datos sobre personajes que se han enfrentado a instituciones, grupos o personas pertenecientes a sectores sociales hegemónicos o de poder. Estos personajes son: Mahatma Gandhi, Rigoberta Menchú, Nelson Mandela y Martin Luther King. Posteriormente se pide a los alumnos que formen equipos y elijan a uno de estos personajes para realizar una investigación y elaborar una ficha en la que se presente su nombre completo, época en la que vivió, personas a las que representó o representa, a quién o quiénes enfrentó y mediante qué acciones.	La realización de esta actividad permitirá que los alumnos conozcan a personajes importantes pertenecientes a diferentes culturales del mundo que lucharon o luchan contra la discriminación, el racismo, la dictadura militar y en defensa de la no violencia, de los derechos de los pueblos indígenas, de un trato igualitario. Esto contribuirá a que los estudiantes se sensibilicen con respecto a la

		situación de opresión que han vivido algunos pueblos minoritarios por parte de las culturas denominadas dominantes.
--	--	---

En el segundo bloque, secuencia cinco, sólo se identificó una actividad como intercultural de forma implícita, al presentar información sobre la lucha que han llevado a cabo para combatir la discriminación, el racismo y la defensa de la no violencia y el reconocimiento de los derechos de los pueblos minoritarios los personajes mencionados en el cuadro anterior. La realización de esta actividad permitirá que los estudiantes conozcan la situación de opresión, racismo, inequidad y olvido que han vivido y viven diferentes grupos culturales, como es el caso de los pueblos indígenas, en diversas partes del mundo y se sensibilicen con respecto a la necesidad de construir una sociedad más justa e incluyente, en la que se promueva el respeto y la aceptación de las diversas formas de vivir y de concebir la vida y se compartan experiencias que enriquezcan el conocimiento y que nos hagan más humanos.

La discriminación, de acuerdo con Molina (2004, en Rodríguez, 2004), es aquella acción que separa a los seres humanos bajo el criterio de la diferencia, tanto física como cultural, aislando y segregando a aquellas personas hablantes de una lengua, poseedores de un color de piel o una preferencia sexual diferente a las de la cultura dominante.

En México, uno de los sectores de la población que han sufrido, y sufre, de discriminación, racismo y violencia son los pueblos originarios debido a las diferencias culturales y lingüísticas, y a que históricamente han sido considerado un obstáculo para el desarrollo del país, debido al supuesto de que ser indígena equivale a ser inferior por ser diferente; esto ha generado que se niegue su existencia y se hable de ellos sólo en pasado.

El desprecio hacia lo divergente, a partir del discurso de la “superioridad o inferioridad intelectual de una raza con respecto a otra (Molina, en Rodríguez, 2004: 214)” disfraza el racismo y ha sido la justificación de la dominación, el rechazo y la agresión hacia quien es diferente.

🕉 Bloque 3. ¿De dónde venimos?

Materia: Español Bloque: 3. De dónde venimos		¿Por qué se considera intercultural?
Contenido intercultural	Descripción	
<p>Secuencia: 7. ¿Eva era africana?</p> <p>Sección: -Para empezar -Manos a la obra</p> <p>Sesión: 1, 2, 5</p> <p>Actividad: *Lectura del texto “¿Cuál crees que es tu origen?” *Para leer (Mito del origen de los primeros seres) *Para investigar *¿Qué tengo que hacer?</p> <p>Recurso Tecnológico: Video sobre el origen de los primeros seres humanos</p> <p>Conexión: Página: Alumno: 140, 142-144, 150 y 151 Maestro: 182, 184-186, 192 y 193</p>	<p>La sesión 1 inicia con la petición de que se observe el video sobre el origen de los primeros seres humano, al concluir esto el grupo debe comentar cuál creen que es el origen de su pueblo o de su cultura, además de otros aspectos. Enseguida se pide que los alumnos sigan la lectura que realizará el maestro del texto ¿Cuál crees que es tu origen? Que habla sobre los relatos que distintos pueblos cuentan sobre el origen de los seres humanos, algunos dicen que fueron hechos de barro, otros de maíz y otros más dijeron ser creados a imagen y semejanza de una divinidad. Otra de las explicaciones que se dan dentro del texto es la evolución de las especies con el paso de millones de años, esta es conocida como la explicación científica.</p> <p>El proyecto a desarrollar durante la secuencia consiste en presentar una historieta realizada a partir de un mito sobre el origen del hombre.</p> <p>En la sesión 2 se le pide que el grupo se divida en dos equipos, el primer equipo leerá un mito quiché y el segundo un artículo de divulgación científica, cada equipo buscará dentro de su texto las respuestas de cuatro preguntas que vienen al inicio de la sesión. El mito titulado “El origen de los primeros seres” cuenta la historia del dios Tepeu (creador) y el dios Gucumaz (Hacedor de formas) que buscaban crear unos seres que los veneraran. El artículo de divulgación titulado “Darwin y la teoría de la evolución” explica el surgimiento de los seres humanos a partir de la evolución de las especies y de la explicación de sus teorías.</p> <p>Durante la sesión 5 los estudiantes investigarán diferentes mitos sobre el origen de la humanidad, elegirán uno y lo transformaran en una historieta. Para encontrar el mito los alumnos deberán preguntarles a los miembros de su comunidad si conocen mitos que hayan sido transmitidos oralmente de generación en generación. Una vez elegido el mito, deberán registrar los datos de éste: cultura a la que pertenece, dioses que intervienen, el lugar, las acciones realizadas y los primeros seres humanos.</p>	<p>Las actividades de esta secuencia posibilitan el conocimiento de los mitos que existen sobre el origen del ser humano en las diversas culturas y en la propia, contribuyendo al conocimiento y reconocimiento de estas creencias como conocimientos validos.</p>
<p>Secuencia: 8. Todas las voces</p> <p>Sección: -Para empezar -Manos a la obra</p> <p>Sesión: 1, 2,3, 4 y 5</p>	<p>La secuencia inicia con la presentación de un video que hace referencia a por qué no es frecuente escuchar las lenguas indígenas en foros culturales, en la radio o en la televisión. Posteriormente el maestro dará lectura al texto “Salir del silencio” texto en el que se menciona al número de personas que hablan una lengua indígena en México y de cómo éstas han sido silenciadas a lo largo de la historia, haciendo predominar el español. Para concluir el texto, se</p>	<p>El contenido de la secuencia permite que los alumnos reflexionen sobre la situación de opresión y olvido que han sufrido y sufren los pueblos originarios. Así</p>

<p>Actividad: *Para leer *Y tú qué dices *Tema de reflexión: topónimos de origen indígena *Palabras indispensables *Para investigar</p> <p>Recurso Tecnológico: Video sobre por qué no es frecuente escuchar lenguas indígenas en foros culturales, en la radio o en la televisión</p> <p>Conexión: Página: Alumno: 156-169 Maestro: 198-211</p>	<p>menciona que las personas que hablan lengua indígena siempre desean hablar español, pero que los hispanohablantes rara vez desean aprender alguna lengua indígena.</p> <p>El proyecto que los alumnos deberán realizar durante la secuencia consiste en la presentación de un reporte sobre la situación de las lenguas indígenas en México y la causa de la desaparición de algunas de ellas.</p> <p>Como siguiente actividad se pide que escuchen el audiotexto de un poema mazateco titulado “Nijminjne (Nuestra poesía)”, para después responder algunas preguntas, y la canción nauatl “Icnocuicatl (Canto a la orfandad)”, al finalizar la actividad los alumnos deberán decir algunas palabras en nauatl.</p> <p>Al inicio de la sesión 2 se presentan una serie de preguntas que el grupo podrá responder a partir de la lectura del texto “El otro Cancún, enorme cuarterío de miseria” en el que se describen distintas situaciones de algunos indígenas que migran a Cancún en busca de empleo, además de explicar como es la localidad en la que viven y con qué servicios cuentan. En la actividad <i>Y tú que dices...</i> se pide que el grupo comente si creen que en México los indígenas deben dejar de lado su lengua y su cultura.</p> <p>Dentro de la sesión 3 en la actividad <i>Para leer</i> se pide que los alumnos lean el artículo “El deterioro de nuestras lenguas, efecto de las políticas integracionistas” en donde se menciona que el deterioro de las lenguas indígenas se debe a esta necesidad de integrar a todos para hacer un México de una sola cultura.</p> <p>En la sesión 4 en la actividad <i>Temas de reflexión</i> se explica que en el español de México usamos muchas palabras que provienen de algunas lenguas indígenas y se dan algunos ejemplos. Enseguida, los alumnos deben investigar el nombre de 5 lugares de su comunidad o estado (pueblos, montañas, ríos o ciudades) que tengan su origen en una lengua indígena.</p> <p>En la actividad <i>Palabras indispensables</i> se explica qué se entiende por: deterioro de nuestras lenguas, dialecto, diversidad lingüística, lengua dominante, lengua materna, lengua oficial, lenguas indígenas y política integracionista.</p> <p>Como última actividad, en la sesión 5, los estudiantes deberán formar equipos y realizar un reporte, tomando una de las siguientes opciones: entrevistar a una persona que hable una lengua indígena, averiguar si en su comunidad existe un programa de televisión, radio, un periódico o revista en lengua indígena, o elegir un lengua indígena que se hable en su comunidad e investigar sobre el grupo que la habla y presentar la información en un resumen.</p>	<p>mismo, podrán sensibilizarse con respecto a la pérdida y desaparición de las lenguas indígenas, contribuyendo al reconocimiento y la valoración de la diversidad lingüística y cultural que existe en nuestro país.</p>
--	--	--

Las actividades interculturales en el tercer bloque promueven, de forma explícita, el conocimiento y respeto de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al país. Dentro de la secuencia siete se presentan algunos relatos de diferentes culturas sobre el origen de los seres humanos y se pide a los alumnos que investiguen mitos sobre este tema, registrando la cultura a la que pertenece, los dioses que intervienen, el lugar, etc.

Al llevar a cabo las actividades de este apartado los estudiantes conocerán de qué forma algunas culturas conciben el origen del hombre y podrán comparar dichas creencias y conocimientos con los propios, para poder identificar semejanzas y diferencias. Esto permitirá que reconozcan que a pesar de que cada cultura es diferente, todas comparten saberes, relatos, mitos, danzas y fiestas sobre un acontecimiento en específico, en este caso el origen de la humanidad. Se debe tener presente que todo conocimiento es un patrimonio y una construcción social, puesto que es el acervo que guarda la experiencia de una cultura a lo largo de los siglos (CGEIB, 2005).

En la secuencia ocho titulada “Todas las voces”, se hace referencia al número de lenguas indígenas y personas que las hablan en México, el porqué éstas no se escuchan con frecuencia en los medios de comunicación y foros culturales; así mismo, se menciona la desvalorización y la situación de discriminación cultural, económica y social que padecen los pueblos originarios.

Esta desvalorización de lo autóctono, consecuencia de procesos históricos, se ha acentuado debido a la desigualdad económica, al someterles a la discriminación y explotación y a menudo a soportar las peores condiciones de vida. Quienes permanecen en sus comunidades hacen frente a la desintegración de sus culturas y al desplazamiento físico a medida que sus tierras son requeridas para el desarrollo nacional (Barceló, 2000: 244). La subordinación que se hace con respecto a la diferencia y a la desigualdad, derivadas del supuesto que plantea que borrando la primera se podrá superar la segunda, ha contribuido al deterioro de la lengua y la cultura indígena a partir de la implementación de políticas integracionistas.

La realización de todas las actividades y del proyecto de la secuencia permitirá que los estudiantes conozcan y se sensibilicen con respecto a la situación de las lenguas indígenas en México y la causa de la desaparición de algunas de ellas.

Tal es el caso de las zonas indígenas del centro del país en donde las lenguas originarias se han perdido, muy pocos las hablan o entienden.

En la actualidad la preocupación por fortalecer las lenguas y culturas que conforman y dan riqueza al país, ha generado que diversas organizaciones y movimientos indígenas alcen la voz y vean a la educación como el espacio para fomentar el autorreconocimiento, la construcción de la propia identidad, un espacio de reflexión y acercamiento de lo que se es, sin avergonzarse; en el que los estudiantes aprendan a conocer y a respetar su lengua; a describir su mundo y a ubicarse en él (Crispín, 2007).

Hablar desde esta perspectiva en educación implica lograr que la lengua originaria y el español se conozcan, se practiquen y se dominen, tanto de manera oral como escrita, es necesario que las culturas se conozcan y se valoren, es decir que la educación debe servir para fortalecer las relaciones y el diálogo. Sólo así se podrá considerar a México un país verdaderamente intercultural.

1.2 Asignatura de Geografía

En el Libro para el alumno de la Asignatura de Geografía se identificaron contenidos interculturales en sus cinco bloques, a continuación se describe cada uno de ellos³¹:

³¹ Algunos de los nombres de los bloques de esta asignatura y el número de página fueron cambiados en las ediciones posteriores a la revisada para esta investigación por ello no coinciden con los textos vigentes. El nombre del bloque 1 fue cambiado, de “Geografía: un mundo por conocer” a “El espacio geográfico y los mapas” y el del bloque 3 se modificó de “La población” a “Dinámica de la población y riesgo”.

🌀 Bloque 1. Geografía: un mundo por conocer

Materia: Geografía		¿Por qué se considera intercultural?
Bloque: 1. Geografía: un mundo por conocer		
Contenido intercultural	Descripción	
<p>Secuencia: 1. Espacios compartidos</p> <p>Sección:</p> <p>-Para empezar</p> <p>-Manos a la obra</p> <p>Sesión: 1, 2, 5 punto 8,</p> <p>Actividad:</p> <p>*Empecemos por la localidad</p> <p>*Mi localidad es...</p> <p>*La calle es libre</p> <p>Recurso Tecnológico Video: "Espacios Compartidos"</p> <p>Conexión:</p> <p>Página:</p> <p>Alumno: 20-23, 29</p> <p>Maestro: 54-57, 63</p>	<p>Durante la revisión de esta secuencia los alumnos describirán cómo son los lugares en donde se desarrolla día a día (casa, escuela y demás sitios que frecuenta), para lograr esto la sesión inicia con el video "Espacios compartidos" en el que se muestran las semejanzas y diferencias entre las comunidades que en él se describen. Posteriormente se presenta un texto escrito por una niña de 12 años quien describe su localidad, al concluir la lectura de este se le pide al alumno que elabore una descripción semejante de su propia localidad.</p> <p>La sesión 5 inicia con la lectura del texto "La calle es libre", en donde se describe cómo cambian los lugares a partir de que empiezan a poblarse. Posteriormente se les pide a los alumnos que pregunten entre sus familiares y vecinos cómo era su localidad cuando se comenzaba a poblar y cómo ésta ha ido cambiando a lo largo de la historia.</p>	<p>El contenido de estas dos secuencias permite que los estudiantes reconozcan algunos aspectos que caracterizan el lugar donde viven, conozcan los lugares importantes, los cambios que han tenido y los recursos naturales que se han perdido.</p>
<p>Secuencia: 2. El mundo en que vivimos</p> <p>Sección:</p> <p>-Para empezar</p> <p>Sesión: 1</p> <p>Actividad:</p> <p>*Un croquis de tu localidad</p> <p>*Para empezar</p> <p>Recurso Tecnológico Video: "El mundo en que vivimos"</p> <p>Conexión:</p> <p>Página:</p> <p>Alumno: 34-35</p> <p>Maestro: 68-69</p>	<p>En esta secuencia los alumnos deben observar un plano de una casa para posteriormente elaboren uno de sus casas. Al concluir la actividad deben realizar un croquis de su localidad en el que señalen el nombre de las calles, lugares importantes (como iglesias, la plaza principal, el centro de salud, la escuela, etc.)</p>	
<p>Secuencia: 3. Un recorrido por México</p> <p>Sección:</p> <p>-Para empezar</p> <p>-México, división política y diversidad cultural.</p> <p>-Lo que aprendimos</p> <p>Sesión: 1, 7, 8</p> <p>Actividad:</p> <p>*¿Dónde estamos?</p> <p>*México, multicultural</p> <p>*Mi entidad es...</p> <p>Recurso Tecnológico: Video: "Un recorrido por México"</p> <p>Conexión con: Español secuencia 8 y Ciencias secuencia 14</p>	<p>Durante la revisión de esta secuencia el estudiante conocerá la ubicación de ríos y lagos en México, los diferentes climas, el relieve, la flora y la fauna, las zonas montañosas, el número de habitantes que tiene cada estado, el incremento de la población, las diferentes actividades productivas, la división política y la diversidad cultural que en el país existe, para lograr esto se presenta el video "Un recorrido por México", además en la sesión 7 el alumno conocerá cuáles son las principales lenguas originarias de acuerdo al número de hablantes y en que regiones del país se encuentran. Para concluir, se le pide al alumno que elabore un texto en el que describa su entidad de acuerdo con los puntos vistos durante la secuencia.</p> <p>Posteriormente el alumno debe leer un texto en el que se describe la ubicación, el relieve, las actividades productivas, las tradiciones y costumbres (fiestas, carnavales, comida y vestimentas típicas) de una entidad</p>	<p>La secuencia refuerza el conocimiento de la diversidad natural, cultural y lingüística que existe en México, además de posibilitar el reconocimiento de la existencia de otras culturas distintas. Así mismo, la actividad permite que el alumno refuerce el conocimiento de las costumbres y tradiciones del grupo al que se pertenece.</p>

Página: Alumno: 58, 72-77 Maestro: 92, 105-111	en Honduras, esto con la finalidad de que después cada alumno describa su entidad tomando en cuenta los puntos mencionados en el texto.	
---	---	--

Los contenidos que se identificaron como interculturales en el primer bloque del libro se encuentran localizados en la primera, segunda y tercera secuencia. En las secuencias uno y dos, los contenidos y las actividades no promueven el reconocimiento y aprecio de la diversidad cultural. Sin embargo, sí promueven el conocimiento y la valoración de la localidad en la que viven los estudiantes, los recursos naturales con los que cuenta y los cambios que ha tenido con el transcurso del tiempo.

La realización de las actividades, tales como: la descripción de la localidad en la que habitan, la elaboración de un listado con los elementos naturales y sociales con que se cuenta y la realización de un croquis, contribuirán a sensibilizar a los estudiantes con respecto a la importancia de conocer la localidad y la comunidad en donde viven, así como sus características culturales y naturales. Sin embargo, con la revisión de los contenidos lo único que se pretende es que los estudiantes comprendan cómo interactúan los elementos naturales y sociales presentes en la superficie terrestres y no se busca que conozcan los significados que cada cultura le atribuye al lugar en el que vive y el cómo estas significaciones están presentes en la construcción de la identidad individual y colectiva.

El estudio de la Geografía debe ir más allá de la simple “descripción de la tierra” o el dar respuesta a interrogantes acerca de cómo los recursos naturales, las condiciones climáticas y la topografía afectan la actividad económica, el tipo de vivienda, la actividad social en determinado lugar y viceversa, pues a pesar de ser aspectos relevantes, no se vinculan con los simbolismos que cada grupo cultural atribuye a los elementos que constituyen su localidad. Ver la geografía de esta manera reduce el acercamiento a otros saberes, formas de ver y pensar las cosas y dificulta el establecimiento de relaciones respetuosas con los demás y con el entorno.

Maldonado (2002) afirma que el estudio del territorio es indispensable para las culturas que lo ocupan; por esta razón es necesario que la geografía sea vista como la comprensión del espacio en que transcurre la vida, fomentando el estudio del territorio comunal y la presencia de lo natural y sobrenatural como parte de la cosmovisión de los grupos que lo habitan. La cultura occidental considera que el estudio del territorio implica el conocimiento de sus características, líneas fronterizas y la posibilidad de explotación de los recursos que en él se encuentran. Los pueblos originarios conciben la tierra como una fuente continua de vida, el espacio en el que viven y mueren en comunidad, es profundamente honrada debido a los significados culturales y sociales que se le otorga a partir de la representación colectiva (sitios sagrados, espacios naturales, cerros altos, fuentes de agua, cuevas, árboles, etc.).

Desde esta perspectiva surge la Geografía Simbólica³² que a través de un enfoque integrador pretende recuperar categorías y conocimientos culturales y muestra los lugares sagrados que marcan centros y fronteras; permitiendo trazar mapas de la territorialidad de cada grupo étnico a partir de sus cosmovisiones. Si se parte del precepto de que se debe enseñar a entender y valorar el espacio en el que se vive; entonces se debe tener presente que tanto los territorios locales como los globales tienen fronteras e hitos geográficos simbólicos que establecen sitios especialmente significativos para quienes los usan (Barabas, 2004).

Por esta razón, es necesario dejar de excluir los conocimientos y saberes étnicos, incorporarlos dentro del aula y articularlos con los contenidos de las asignaturas del currículum nacional, para que tanto indígenas como no indígenas tengan un acercamiento con otras formas de representación del mundo y del actuar sobre él, solo así se podrá lograr que la educación tenga un enfoque intercultural.

³² Propuesta para el estudio de la geografía en escuelas indígenas del Estado de Oaxaca.

En la secuencia tres, los contenidos con enfoque intercultural se encuentran dentro de la sesión siete que inicia con la proyección de un video en el que se muestra la diversidad cultural que existe en el país; las actividades y contenidos que aquí se encuentran hacen referencia al número de población hablante de lenguas indígenas y estados de la republica en los que se ubica la población que habla las cuatro principales lenguas. Al igual que en la secuencia uno y dos los estudiantes aun deberán describir el lugar en el que habitan, sólo que en este caso especificarán las características de la entidad en la que viven, la vestimenta y comida típica, las lenguas que se hablan y las tradiciones y fiestas más importantes. El contenido de este apartado contribuye al conocimiento de la diversidad cultural y lingüística en el país y en la entidad en la que se encuentren los alumnos.

La intención de que los estudiantes conozcan la existencia de diversas culturas, con diferentes lenguas, saberes y costumbres, no debe reducirse únicamente a la tolerancia, sino que se debe buscar su aceptación respetuosa, el reconocimiento de ésta como elemento de riqueza que permite compartir, intercambiar y fortalecer saberes y experiencias culturales. El trabajo en las aulas, desde una perspectiva intercultural, no puede centrarse únicamente en los planes y programas de estudio nacionales, es necesario incorporar los elementos culturales, naturales y sociales de los pueblos originarios, es decir, que se debe realizar una articulación entre el currículo nacional único y lo local, lo diverso, entre lo ajeno y lo propio pero con significado para todos, indígenas y no indígenas (Cruz, Podestá y Zylberberg, 2006).

🌀 Bloque 2. Recursos naturales y preservación del ambiente

Materia: Geografía		¿Por qué se considera intercultural?
Bloque: 2. Recursos naturales y preservación del ambiente		
Contenido intercultural	Descripción	
<p>Secuencia: 4. La tierra un planeta con vida</p> <p>Sección: -Manos a la obra -Lo que aprendimos</p> <p>Sesión: 7 (punto 19 y 20) y 8</p> <p>Actividad: *Y...si todo fuera igual *Cómo es el lugar donde vives</p> <p>Recurso Tecnológico: No se utiliza</p> <p>Conexión:</p> <p>Página:</p> <p>Alumno: 103-104</p> <p>Maestro: 137-138</p>	<p>Al inicio de la sesión 7 el alumno debe observar dos imágenes en las que se encuentran diferentes tipos de animales y plantas, para después dar respuesta a una serie de preguntas. Enseguida deben formar parejas y dar lectura al texto "Se está perdiendo la vida" en donde se explica que la explotación desmedida de los recursos naturales está acabando con la vida en el planeta. Al concluir la lectura se pide que de forma grupal seleccionen dos especies de plantas y animales que existan en su entidad y con base en esto respondan: ¿Cómo afectaría a sus familias y a su comunidad el que sólo contaran con esas especies de plantas y animales en su entidad?, ¿Cómo afecta la pérdida de la riqueza natural a los seres humanos? y ¿Cómo afecta al planeta? En la sesión 8 el grupo elaborará un periódico mural en donde se describirá con detalle como es el lugar donde viven.</p>	<p>Las actividades realizadas de la secuencia 4, permiten que los alumnos conozcan los recursos naturales que existen en el mundo y en especial en el lugar donde viven, esto contribuirá a que valoren y respeten la existencia de cada uno de estos recursos como elementos que posibilitan el equilibrio en el planeta.</p>
<p>Secuencia: 5. Nuestros recursos naturales</p> <p>Sección: -Para empezar</p> <p>Sesión: 1</p> <p>Actividad: *¿Qué son los recursos naturales?</p> <p>Recurso Tecnológico: video: Nuestros recursos naturales</p> <p>Conexión:</p> <p>Página:</p> <p>Alumno: 106-107</p> <p>Maestro: 140-141</p>	<p>La sesión inicia con la presentación de tres imágenes que muestran diferentes recursos naturales y se proyecta el video "Nuestros recursos naturales", posteriormente pide los alumnos deberán escribir tres razones por las cuales es necesario cuidar los recursos naturales, para después de forma grupal hacer un listado de las mismas.</p> <p>En la actividad ¿Qué son los recursos naturales? se presenta un pequeño fragmento de una carta dirigida al presidente de los Estados Unidos. En este texto se menciona el significado que los pueblos indígenas le dan a los recursos naturales como algo sagrados, y se explica que con frecuencia para el hombre blanco la tierra y otros recursos se ven como algo que se puede comprar, explotar y vender. Al finalizar la lectura se le pide al alumno que responda a una serie de preguntas relacionadas con los recursos naturales que existen en su localidad.</p>	<p>Con la lectura del texto y la realización de las actividades de esta primera sesión de la secuencia 5, el alumno podrá conocer cómo se valoran los recursos naturales en otras culturas e indagar como son valorados desde la propia.</p>

Dentro del segundo bloque del libro de geografía se encontraron en la secuencia cuatro y cinco contenidos que promueven, de forma implícita, el enfoque intercultural al abordar temas que hacen referencia a los recursos naturales y la preservación del medio ambiente, el cómo afecta a los seres humanos la pérdida de éstos, cuáles son las plantas y animales más importantes para su comunidad. Así mismo, dentro de la secuencia cinco se presenta un breve texto que muestra como conciben dos culturas diferentes el lugar en el que viven y los recursos que ahí se encuentran. La revisión de éstos apartados permitirá que los estudiantes

reflexionen con respecto a la preservación de los recursos naturales como elementos que posibilitan el equilibrio en el planeta y conocerán que existen otras formas de significarlos de acuerdo a la cosmovisión que cada cultura tenga.

Como se mencionó dentro del bloque uno de esta asignatura, la cultura occidental y los pueblos indígenas tienen diferentes formas de ver el territorio que ocupan y los recursos naturales que existen en el planeta. Mientras que para la cultura occidental los elementos naturales son vistos como objetos que se pueden explotar para obtener un beneficio económico; para los pueblos amerindios la naturaleza y todos los elementos que en ella se encuentran es un ámbito sagrado en el cual moran seres sobrenaturales.

La religión o culto prehispánico tiene un estrecho vínculo con la observación de la naturaleza, los cerros, la tierra y el agua, pues el hombre al igual que todos los seres vivos es dependiente del medio ambiente. Es decir, que “la sacralidad de los pueblos originarios está basada en el amparo y gran respeto a todos los integrantes del *Pacha*³³ (Apffel, 2003: 6)”. A pesar de las constantes agresiones y desprecio hacia estas prácticas y creencias, actualmente continúan vigentes y diversas organizaciones indígenas han logrado la revitalización de algunos rituales colectivos.

Para los indígenas la tierra debe ser respetada y valorada como madre, la consideran integrada a su ser “en el sentido de que el hombre pertenece a la tierra y no ésta al hombre. Por eso, lo que ocurre a la tierra ocurrirá a los hijos de ella (Barceló, 2000: 241)”.

³³ Para la comunidad campesina de Qispiyllacta, en los andes centrales de Perú, el *Pacha* hace referencia a todo lo que habita o influye en la comunidad, las rocas, las aguas, el sol, la luna, las estrellas, las plantas, los animales y la gente, puesto que están vivos y se comunican entre sí a partir de señas, que pueden ser la brillantez o ausencia en las estrellas, la forma y color de las nubes, la calidad de los vientos, etc.; en el caso de los animales puede ser el cómo aúllan, el número de huevos o crías en una estación. Algunos integrantes del *Pacha* son considerados con mayor sabiduría y habilidad de proteger y guiar a los seres humanos, como los cerros, la tierra, algunas vertientes, son denominados de otra manera y reciben ofrendas (Apffel, 2003: 6).

🌀 Bloque 3. La población

Materia: Geografía Bloque: 3. La población		¿Por qué se considera intercultural?
Contenido intercultural	Descripción	
<p>Secuencia: 7. ¿Cómo es y dónde está la población?</p> <p>Sección: Manos a la obra</p> <p>Sesión: 6 punto 19 y 7 punto 21</p> <p>Actividad: *Dos espacios distintos y vinculados: el campo y la ciudad *El campo un espacio necesario</p> <p>Recurso Tecnológico: No se utiliza</p> <p>Conexión: Página: Alumno: 186 y 187 Maestro: 220 y 221</p>	<p>En la sesión uno los estudiantes deberán realizar un censo del grupo para conocer las características de la población que la integra: edades, número de mujeres y hombres, lenguas indígenas que se hablan, religión que profesan, etc.</p> <p>La sesión seis comienza con la petición de que por equipos observen dos imágenes (una del campo y otra de la ciudad) y que se dé respuesta a una serie de preguntas.</p> <p>Como segunda actividad se pide que todo el grupo complete un mapa conceptual sobre el rural y urbano. Al concluir esto, los alumnos deben formar equipos y dar lectura a un breve texto que hace referencia a los factores que se utilizan para distinguir las zonas urbanas y rurales, algunos de los factores que se mencionan son el número de habitantes, tipo de actividades, y el tipo y concentración de servicios.</p> <p>A manera de conclusión en el texto se menciona que también las costumbres, fiestas o alimentos permiten lograr esta distinción, pero que no se debe olvidar que muchas personas originarias del campo se llevan sus costumbres a las ciudades y viceversa.</p> <p>Al concluir la lectura, se pide que cada alumno elabore un dibujo de su localidad en el que se destaquen los elementos naturales y sociales que se considere le dan un carácter urbano o rural, tomando en cuenta el paisaje, las fiestas, los alimentos, la vestimenta, las creencias e incluso una forma particular de hablar.</p> <p>Por último se pide que con base en todo lo realizado durante la sesión de forma grupal se defina si su localidad es urbana o rural.</p> <p>Al inicio de la sesión siete se explica que los alimentos que consumimos y las materias primas que se utilizan para elaborar telas, papel, cables, láminas, ladrillos, etc., son recursos naturales que generalmente se encuentran en espacios rurales. Como primera actividad, de forma grupal deben leer el texto del punto 21, el cual menciona que un hombre llamado Mr. Whinthrop visitó el estado de Oaxaca y conoció a un hombre que hacía canastas de paja y otras fibras recogidas de los campos tropicales de los alrededores, el hombre explica de qué forma le da color a la paja y como este trabajo no le permite sostener a su familia ya que en realidad vive de lo que cosecha en su milpa, suelo que no es muy fértil.</p>	<p>Las actividades realizadas durante la sesión 6 permiten que el alumno conozca las costumbres, tradiciones y demás elementos que caracterizan a su comunidad y reconozca la presencia de personas que hablan una lengua indígena dentro del grupo.</p> <p>Con respecto a la sesión 7, la lectura del texto podría fungir como un detonante para que los alumnos conozcan y reconozcan las actividades de otras comunidades y valores las propias de su cultura, así como los rituales que se llevan a cabo durante la realización de éstas.</p>

Los contenidos y las actividades identificadas dentro del tercer bloque continúan fomentando en los estudiantes el conocimiento del lugar en el que viven. Así mismo, se pretende que conozcan las características de la población del campo y la ciudad, de lo urbano y lo rural; para lograrlo durante la secuencia tendrán que leer diversos textos, como el que hace referencia a la elaboración de canastas de

paja y otras fibras recogidas de los campos tropicales de Oaxaca, realizar un censo del grupo y otras actividades.

La revisión de esta secuencia contribuirá a que los estudiantes reconozcan la existencia de personas pertenecientes a diferentes grupos culturales en la localidad o comunidad en que viven, en la escuela y en el aula. A partir de esto, podrán sensibilizarse con respecto a la posibilidad de conocer otros saberes y otras formas de concepción de la realidad. Sin embargo, no sólo basta con conocer la existencia y presencia de los otros en nuestro entorno, es necesario escuchar sus historias, prestar atención a puntos de vista diferentes y comunicar lo propio con respeto, sin negar o menospreciar la lengua, los saberes, los rituales y las cosmovisiones, sólo de esta manera se podrá lograr entablar un diálogo intercultural.

🌀 **Bloque 4. Espacios económicos y bienestar social**

Materia: Geografía		¿Por qué se considera intercultural?
Bloque: 4. Espacios económicos y bienestar social		
Contenido intercultural	Descripción	
Secuencia: 10. Producir para vivir Sección: -Para empezar -Manos a la obra Sesión: 1, 2, 4 Actividad: *Lo que producimos *Nuestras actividades económicas (Texto del punto 4) *Lo que México produce Recurso Tecnológico: Video: "Producir para vivir" Conexión: Página: Alumno: 12, 16, 20-22 Maestro: 12, 16, 20-22	En la sesión 1 se inicia con un párrafo introductorio que habla sobre cómo el hombre a través de la historia ha tenido que resolver sus necesidades básicas para subsistir. La primera actividad que el grupo deberá realizar es observar el video "Producir para vivir", al concluir esto los alumnos deben escribir en su cuaderno los factores que consideran indispensables para desarrollar una actividad económica. Como segunda actividad se deberán escribir en el pizarrón todas las necesidades básicas para la vida de las familias de su localidad. De esta lista se elegirán 5 necesidades que se considere son las más importantes y se indicarán las actividades que permiten contar con aquellos productos o servicios que cubren dicha necesidad. Dentro de la sesión 2 se muestran 4 imágenes donde aparecen personas realizando alguna actividad o el espacio donde se desarrollan actividades de las que resultan productos o bienes que satisfacen ciertas necesidades. Después de observar las imágenes se pide que los alumnos de forma individual respondan algunas preguntas. Al concluir esto se deben hacer equipos para leer un breve texto en el que se explica que las actividades económicas dependen de las condiciones naturales, que no en todos los lugares se cuenta con los mismos recursos económicos para comprar tecnología o capacitar a los trabajadores, además de mencionar que la forma de pensar de las personas, sus costumbres y tradiciones influyen en el tipo de actividad	El contenido de esta secuencia podría servir para que los alumnos conozcan las diferentes actividades económicas que se realizan en algunos estados de la república y en su localidad, teniendo presente que muchas personas al realizar una actividad lo hacen de acuerdo a sus costumbres y tradiciones culturales.

	<p>económica y la forma en que se realiza.</p> <p>Durante la sesión 4 se muestran las actividades económicas que se desarrollan en el país, esto a través de un cuadro que contiene 3 columnas: en donde se menciona la actividad, el estado que destaca en ésta y el símbolo que la distingue. En un mapa de la Republica mexicana el alumno debe localizar los estados y marcarlos con el símbolo diseñado de acuerdo con la actividad en la que se destaca. Como actividad final se deben formar equipos para dar lectura a un texto en el que se menciona que las actividades económicas han sido agrupadas en tres sectores: primario, secundario o industrial y terciario, con base en la información del texto se debe ordenar las actividades económicas mencionadas en la pagina 20.</p>	
--	---	--

En el cuarto bloque los contenidos que se consideran pueden ser utilizados para fortalecer el conocimiento y reconocimiento de las diferentes formas de concebir el trabajo y los rituales. La revisión de este apartado permitirá sensibilizar a los alumnos con respecto a los significados que cada cultura le atribuye a las actividades económicas tradicionales y al trabajo comunitario.

Las culturas indígenas ancestralmente le han otorgado a las actividades productivas un sentido que va más allá del simple beneficio personal. Los rituales y las ceremonias que se llevan a cabo durante las cosechas o en algún acontecimiento importante tienen un sentido y significado simbólico, no sólo son aspectos folklóricos o actividades prehispánicas que aún no se han perdido. Con estos rituales se pide permiso a la tierra, al agua, a la naturaleza para trabajar e interactuar con ellas y poder sobrevivir. Mientras que para la cultura occidental las plantas y demás seres vivos se han convertido en objetos que pueden destruirse, para los pueblos originarios las plantas, el agua, la tierra, las piedras, las montañas y los animales son sagrados.

En Occidente “la vida se reproduce mediante la relación desigual Hombre-Naturaleza. Esta relación binaria no explica la vida a las personas de cultura no occidental, como las culturas indias. Para ellas no se trata de una relación binaria sino tripartita: Hombre-Naturaleza-Sobrenaturales (Maldonado, en Cruz, 2007: 16)”.

🕉 Bloque 5. Espacios políticos y culturales

Materia: Geografía Bloque: 5. Espacios políticos y culturales		¿Por qué se considera intercultural?
Contenido intercultural	Descripción	
<p>Secuencia: 14. Diversidad Cultural Sección: -Para empezar -Manos a la obra Sesión: 1 - 7 Actividad: *Diversidades culturales que enriquecen al mundo *Las lenguas más habladas *Una diversidad de dioses y un único dios *Regiones culturales *Manifestaciones culturales *El respeto a la diferencia Recurso Tecnológico: Video "Diversidad cultural" Conexión: Página: Alumno: 104 -118 Maestro: 104 – 118</p>	<p>La sesión 1 inicia con un breve párrafo introductorio en el que se explica que en todo el mundo las personas se manifiestan a través de la lengua, la religión, creencias, el arte, la música, la gastronomía, las tradiciones, la forma de organización social y económica, formando en conjunto una rica diversidad cultural. Lo primero que se debe realizar es observar el video "Diversidad cultural" y elaborar un concepto de la palabra diversidad. En la actividad "Imágenes del mundo" se plantea una adivinanza, después se presentan una serie de palabras que deben copiar en su cuaderno y dibujar frente a cada una de ellas la imagen que surja en su mente al leerla, al terminar deben localizar en el planisferio de la página 105 los lugares a los que se refieren las palabras y colocar las imágenes que hicieron como símbolos.</p> <p>Dentro de la sesión 2 en la actividad "Diversas culturas que enriquecen el mundo", se da una breve introducción acerca de que en el mundo vive una gran diversidad de personas con características culturales distintas. Así mismo, se explica lo que quiere decir la palabra cultura y se pide que por equipos busquen en un diccionario la definición de cultura y la comparen con la que se presenta en el libro del alumno. A partir de esto deberán escribir su propio concepto. En el siguiente punto los alumnos deben observar 9 fotografías y escribir en el cuaderno las diferencias que encuentran con respecto a rasgos físicos de las personas y forma de vestir. Después de esto se debe mencionar a que continente o región pertenecen las personas que aparecen en las imágenes y responder las siguientes preguntas: ¿esas personas viven de la misma forma, se alimentan con los mismos productos, practican la misma religión, se educan de la misma manera?, ¿a qué crees que se deba que se puedan encontrar a todas esas personas viviendo en un mismo país? Y ¿Qué entienden por diversidad cultural?, al concluir compararan sus respuestas y en grupo escribirán un concepto de diversidad cultural.</p> <p>En la actividad "Voces y creencias del mundo: diversidad lingüística y religiosa", de la sesión 3, se pide que se observen los planisferios Idiomas oficiales de la pagina 108 y el de Principales religiones de la pagina 109, esto con el propósito de que por equipos completen una tabla de 4 columnas en las que se debe mencionar el área o país, los idiomas y religiones predominantes y si coincide el área del principal idioma con la de la religión predominante, al terminar el cuadro deben comentarlo y responder dos preguntas.</p> <p>Durante la sesión 4, se muestra una tabla y una grafica</p>	<p>La revisión de esta secuencia permitirá sensibilizar a los alumnos con respecto a la existencia de otras culturas y lenguas en todo el mundo y su importancia como elementos que enriquecen las relaciones humanas. Asimismo, al conocer las costumbres y tradiciones de otros pueblos, se posibilita la valoración de éstas y de las propias.</p>

	<p>de las lenguas más habladas, los alumnos deben observarla y por parejas responder unas cuantas preguntas sobre el tema. En el siguiente punto se presenta una tabla de las diversas religiones que existen en el mundo y las características de cada una de ellas, al terminar de revisar el cuadro por equipo deben responder algunas preguntas.</p> <p>En la sesión 5 se revisarán las diversas regiones culturales, la actividad consiste en revisar el planisferio de Regiones culturales de la página 113 y deberán completar un cuadro en el que se especifique: las regiones culturales, el idioma más hablado y la religión más practicada. Para finalizar compararán sus cuadros y contestaran algunas preguntas.</p> <p>En la sesión 6. Multiculturalidad e interculturalidad, en la actividad “Manifestaciones culturales”, se inicia con una breve explicación acerca de que la cultura se manifiesta en los modos de vida, ceremonias, tradiciones, arte, inventos, etc. El primer punto que se debe realizar es dar lectura al texto “¿Qué hacer con los dientes?”, en donde se explica que hacen los huaves, los esquimales, los zapotecos, los hopi y los mexicas con los dientes que se les caen a los niños. Al terminar de leer el texto por parejas se deben responder unas cuantas preguntas sobre las tradiciones. Como siguiente actividad por equipos deberán realizar una ficha de algún país de cada región cultural; en la ficha se mencionarán: las diferencias entre las manifestaciones culturales de los países que se escogieron, qué les llamo más la atención y por qué, así como explicar de que manera se manifiesta culturalmente cada país.</p> <p>En la sesión 7 se explica que la convivencia entre personas con costumbres distintas no es fácil, ya que el desconocimiento de las formas de ser y hacer de los diversos grupos culturales y la falta de respeto, burlas y desprecio generan problemas. Como primera actividad se debe leer el texto “La discriminación en México: mujeres, discapacitados, indígenas, homosexuales, adultos mayores y minorías religiosas, las víctimas”, al terminar la lectura, cada estudiante deberá elaborar en su cuaderno un cuadro que contenga 4 columnas en las que se mencionen actitudes de discriminación, si a él o ella le han pasado, si ha discriminado a otros con esa misma actitud y por qué. La información escrita será comentada por equipos, además de responder algunas cuestiones. En el siguiente punto se habla de lo derechos culturales y se da una breve explicación de ellos. Subsecuentemente, con la información leída se deberá elaborar una lista de acciones a realizar para mejorar la convivencia en una comunidad conformada por personas con distintas lenguas, creencias, costumbres, formas de vestir, etc.</p>	
--	---	--

<p>Secuencia: 15. Diversidad Cultural en México</p> <p>Sección: -Para empezar -Manos a la obra -Lo que aprendimos</p> <p>Sesión: 1 - 8</p> <p>Actividad: *Imágenes de México *México un país multicultural *Nuestra diversidad indígena *Las voces de México *Manifestaciones culturales del pueblo mexicano *Identidades diversas *Exposición cultural de México</p> <p>Recurso Tecnológico: *Video “Diversidad cultural en México” *Video “Lenguas indígenas” *Audio texto en línea: Las voces de niños cantando en distintas lenguas *Video: Manifestaciones culturales en México *Video “Día de muertos en Janitzio”</p> <p>Página: Alumno: 122 - 141 Maestro: 122- 141</p>	<p>La sesión 1 inicia con la petición de que los alumnos observen una serie de fotografías de personas realizando ciertas actividades productivas en diferentes regiones del país, además de explicar de forma breve lo que significa la palabra <i>pluricultural</i>. Después de haber observado y leído lo anterior, se deberán mencionar las diferencias que existen entre las personas de las imágenes y anotarlas en el cuaderno. Al concluir esto deben ver el video “Diversidad cultural en México” y escribir qué entienden por diversidad cultural (tema que se revisó en la secuencia anterior). En la actividad imágenes de México, de forma individual deben recordar algunas imágenes que representen la diversidad cultural del país y dibujarlas en el mapa de la pagina 123.</p> <p>Al inicio de la sesión 2 se solicita que se miren con atención algunas imágenes de diferentes personas y se lea un texto en el que se explican algunas de las características de los mestizos y de los indígenas, al concluir la lectura los alumnos elaboraran su árbol genealógico (utilizando el esquema de la pagina 126), esto con el propósito de que investiguen acerca de sus raíces y de su identidad cultural. Cuando ya todo el grupo haya finalizado la actividad deberán compararlos y responder algunas preguntas.</p> <p>En la sesión 3 los estudiantes deben formar equipos y buscar qué son los pueblos indígenas. En seguida se muestra un mapa con la localización de los principales pueblos originarios del país. Al terminar la revisión del mapa, se pide que lo comparen con el mapa del México prehispánico que aparece en la secuencia 13 (pagina 92) y marquen las semejanzas que encuentren en la distribución de los grupos y la zona cultural mesoamericana. También deberán responder las siguientes preguntas: ¿qué entidades concentran un mayor número de indígenas?, ¿qué entidades no tienen pueblos indígenas?, ¿qué entidades tienen menos pueblos indígenas?, ¿pertenecen a alguno de estos pueblos indígenas? ¿a cuál? Una vez contestadas las preguntas, en el libro se explica de forma breve que la migración de los pueblos indígenas ha dado como resultado su establecimiento en todas las entidades de la Republica Mexicana, para complementar esta información se muestra una tabla de la población indígena que se encuentra en cada estado del país. En el mapa de la pagina 129 se deberán marcar los estados de acuerdo con la simbología que en el se maneja, asimismo deben localizar su entidad y el rango de población indígena en el que se encuentra.</p> <p>Dentro de la sesión 4 se habla sobre el derecho que niños y niñas tienen de aprender a hablar su lengua materna. Se menciona que México es un país multicultural y multilingüe y que en la actualidad se conservan más de 62 lenguas indígenas. Como un ejemplo de la diversidad lingüística se muestra la</p>	<p>Al realizar las actividades y revisar el contenido de esta secuencia los alumnos podrán darse cuenta de la diversidad étnica, cultural y lingüística que existe en México. Se acercarán a sus raíces y conocerán en que regiones del país se hablan lenguas originarias. Esto contribuirá a lograr el reconocimiento y la valoración de la propia cultura y de otras. Así como identificarlas como elementos que está presente en la formación de la identidad.</p>
---	--	--

	<p>forma en que se escriben las palabras hombre y mujer en nauatl, rarámuri y zapoteco. En el siguiente punto se debe observar el mapa de los troncos lingüísticos de México para responder algunas preguntas, luego deben buscar en libros de geografía cuáles son las 10 lenguas con mayor número de hablantes. Como últimas actividades de la secuencia deben observar el video “Lenguas indígenas”, para después leer un texto escrito en lengua Hñahñu y en español titulado “Las costumbres de mi pueblo” que habla sobre las costumbres del día de muertos. Incluso se sugiere que escuchen algunos audiotextos de niños cantando en diferentes lenguas, además de pedir que si los alumnos hablan o escriben alguna lengua indígena elaboren un pequeño texto de alguna leyenda de su comunidad, para los que no lo hacen se propone que busque en un diccionario 10 palabras que tengan raíces de alguna lengua originaria. Durante la actividad se plantean las siguientes preguntas: ¿por qué crees que cada vez hay menos personas que hablan lengua indígena?, ¿qué sientes y piensas cuando oyes que alguna persona habla una lengua indígena? Y ¿por qué crees que es importante el uso de las distintas lenguas en nuestro país?</p> <p>Para la sesión 5 se observará el video “Manifestaciones culturales en México” y leerán tres breves textos sobre la festividad de los pueblos mayas de Panabá, la leyenda de los amuzgos de Guerrero y la Herbolaria de los nauas de la Sierra del Norte de Puebla. Con base en el video y en los textos por equipos deben responder algunas preguntas relacionadas con los relatos. Enseguida se pide que por equipos completaran la ficha de la página 132, en la que describirán las manifestaciones culturales de su comunidad, al terminar los equipos compararán sus trabajos.</p> <p>Durante esta secuencia tendrán que realizar una investigación por equipos, en la que elegirán una región del país e indagaran cual es su vestimenta tradicional, alimentos típicos, música típica, artesanías, festividades y otros aspectos interesantes que encuentren.</p> <p>El tema central de la sesión 6 es “Identidades diversas”, para empezar se presenta un pequeño texto sobre lo que es la identidad y cómo se define en función del origen étnico, familiar, la posición social, etc. A raíz de esto cada estudiante debe definir su identidad completando las frases de la página 136, al concluir deben comentar lo que escribieron, identificar las diferencias y similitudes.</p> <p>En la sesión 7 se mencionan algunos patrimonios culturales de México, y se da una definición de esto, enseguida se pide respondan algunas preguntas al respecto y se localice en el mapa patrimonios culturales de la humanidad en México de la página 138, los lugares considerados patrimonios culturales.</p>	
--	--	--

	<p>Después deberán elegir alguno de los sitios que señalaron en el mapa e investigar acerca de él. Como actividad final deberán leer el texto Día de muertos y ver el video "Día de muertos en Janitzio", al terminar esto describirán en media cuartilla cómo se realiza esa celebración en su comunidad y cómo participan en ella.</p> <p>Para reforzar los conocimientos adquiridos durante la secuencia, en la sesión 8, se llevará a cabo una exposición cultural de México.</p>	
--	---	--

En el último bloque del libro, dentro de la secuencia catorce y quince, todo el contenido y las actividades que en ellas se presentan promueven de forma explícita el enfoque intercultural, a partir de presentar la diversidad cultural que existe en el mundo y en México, promoviendo en los estudiantes el conocimiento, reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural, étnica y lingüística, de las diferentes formas de concebir la realidad, de conocer, construir y habitar el mundo.

Para que se logre el conocimiento y reconocimiento de otras prácticas culturales, es necesario que la diversidad sea vista como un elemento de riqueza, en la que debemos aprender a convivir a partir de la recuperación, intercambio, empoderamiento, resignificación y articulación de saberes cotidianos y formas de ver mundo. Para Kraemer (1999) este intercambio o aprendizaje entre culturas supone la subsistencia de una parte de la cultura propia³⁴, sin la que sería imposible la adopción, apropiación o asimilación de conocimientos generales o específicos.

El intercambio y apropiación de elementos culturales, implica el establecimiento de relaciones desde la interculturalidad en las que se encuentra presente la comprensión y aceptación recíproca de la diferencia. La creación de este tipo de relaciones nos incumbe a todos -indígenas y no indígenas; población urbana y rural; estudiantes y docentes, desde educación básica hasta superior; población

³⁴ La existencia de una tradición cultural supone elementos culturales que la diferencian de las tradiciones vecinas. "Sin cultura propia no existe una sociedad como una unidad diferenciada. La continuidad histórica de una sociedad (un pueblo, una comunidad), es posible porque posee un núcleo de cultura propia, entorno a la cual se organiza y se interpreta el universo de la cultura ajena..." (Bonfil, en Kraemer, 1999, 223).

asentada y migrante- y es preciso fomentar un cambio de actitud a favor de la valoración y respeto a la pluralidad, dotar de contenido a la idea de visibilidad de las diferencias, en términos de las condiciones para poder mirar y comprender su origen y grado de configuración histórica y colectiva (Medina, 2006: 61).

“La interculturalidad, entonces, va más allá del reconocimiento del derecho a la diferencia, se considera como el origen de la ruptura de aquellas barreras que separan a las culturas que viven en un mismo espacio geopolítico. Se parte de la existencia del otro como poseedor de una cultura diferente y como sujeto en condición de igualdad frente a los demás, en el mismo lugar. Al mismo tiempo representa un sentido ético del encuentro con el otro desde un principio de reciprocidad, es decir, de respetar y compartir (Cruz, Podestá y Zylberberg, 2006: 129)”.

El estudio de esta asignatura desde la interculturalidad puede enriquecerse al articular los conocimientos locales con los nacionales, es decir a partir de la utilización de la geografía simbólica. Su incorporación en aulas con población indígena y no indígena permitirá un estudio de la geografía más profundo y desde otras ópticas culturales.

1.3 Asignatura de Ciencias con énfasis en Biología

Durante la revisión del libro de Ciencias con énfasis en Biología se identificaron contenidos interculturales en sus cinco bloques, cada uno de ellos se describe a continuación:

🌀 **Bloque 1. La biodiversidad: resultado de la evolución**

Materia: Ciencias I		¿Por qué se considera intercultural?
Bloque: 1. La biodiversidad: resultado de la evolución		
Contenido intercultural	Descripción	
Secuencia: 2. ¿Para qué clasificamos a los seres vivos? Sección: -Lo que aprendimos Sesión: 2 Actividad: *¿Para qué sirve lo que aprendí? Recurso Tecnológico: No se	En la actividad se le pide al alumno que elabore un listado de las actividades productivas que se realizan en su comunidad, clasificándolas en agricultura, ganadería, floricultura, producción de conservas, producción de artículos de madera, venta de medicinas, plomería, medicina etc.	La realización de esta actividad permite que el alumno conozca y valore las actividades productivas que se realizan en su comunidad.

<p>utiliza Conexión con: Geografía, secuencia 10 Página: Alumno: 35 Maestro: 77</p>		
<p>Secuencia: 3. ¿En qué regiones hay más seres vivos? Sección: -Lo que aprendimos Sesión: 2 Actividad: * ¿Para qué sirve lo que aprendí? Recurso Tecnológico No se utiliza Conexión con: Geografía, secuencia 4 Página: Alumno: 44 Maestro: 88</p>	<p>El alumno debe realizar un cuadro en donde recupere cuáles son los bailes típicos, la variedad de trajes, las diferentes fiestas tradicionales y los múltiples modos de preparar los alimentos de los diversos pueblos que se encuentran en su región o en su entidad.</p>	<p>La actividad además de permitir que el alumno conozca las diferentes costumbres y tradiciones de los distintos pueblos que se encuentran en su entidad. Además refuerza el conocimiento de la importancia de cuidar los recursos naturales.</p>
<p>Secuencia: 4. ¿Cómo funcionan los ecosistemas? Sección: - Lo que aprendimos Sesión: 2 Actividad: * ¿Para qué me sirve lo que aprendí? Recurso Tecnológico: No se utiliza ningún recurso Conexión con: Página: Alumno: 54-55 Maestro: 100-101</p>	<p>A lo largo de la secuencia se pretende lograr que el alumno comprenda que todos los seres vivos cumplen una función específica que contribuye a lograr el equilibrio del planeta, esto a partir de varios textos en los que se exponen diversas situaciones. En la actividad <i>¿Para qué me sirve lo que aprendí?</i> Se pide que escriban una lista de las actividades productivas que realiza la gente de su localidad y como estas actividades cubren las necesidades y les sirven de quienes viven ahí.</p>	<p>Esta secuencia contribuye a sensibilizar a los alumnos con respecto a la importancia de valorar el trabajo que desempeña cada uno de los miembros de su comunidad.</p>
<p>Secuencia: 6. ¿Cómo utilizamos el conocimiento? Sección: -Para empezar -Manos a la obra -Lo que aprendimos Sesión: 1 y 2 Actividad: <ul style="list-style-type: none"> • Actividad 1 • Actividad 2 Recurso Tecnológico: *Videos: "Diferentes conocimientos tradicionales" *Interactivo: "uso medicinal de las plantas" Conexión con: Página: Alumno: 66-70 Maestro: 115-120</p>	<p>La secuencia inicia con la proyección del video "Diferentes conocimientos tradicionales" y la lectura de un texto introductorio, enseguida se plantea un problema que el alumno deberá resolver con lo que aprenda durante la secuencia. En la sección <i>Manos a la obra</i> el grupo da lectura al texto "¿Qué es el conocimiento tradicional?" en donde se explica que varios grupos étnicos de México cultivaban plantas, flores y árboles medicinales, y al ver la eficiencia de estos conocimientos los españoles decidieron plasmarlos en el Códice de la Cruz-Badiano, en donde se pueden encontrar imágenes y descripciones detalladas de las plantas y su forma de preparación. En la actividad uno se le pide al alumno hacer uso del interactivo "Uso medicinal de las plantas". Posteriormente debe obtener información de las plantas medicinales que se encuentran en su localidad. En la actividad 2, los alumnos elaborarán una tabla donde escribirán el nombre de la planta y explicaran su modo de preparación y uso. Por último en la sección <i>Para terminar</i> se leerá el texto</p>	<p>El contenido de la secuencia permitirá que los alumnos conozcan qué es la medicina tradicional, reconozcan su importancia y la valoren como un elemento importante que caracteriza a otras culturas y a la propia.</p>

	<p>“¿Qué es el conocimiento científico?” en donde se explica el conocimiento que los pueblos indígenas tienen del uso medicinal de las plantas.</p>	
--	---	--

Los contenidos que promueven el enfoque intercultural en el primer bloque del libro de la asignatura de Biología se encuentran ubicados en las secuencias dos, tres, cuatro y seis. Dentro de la secuencia dos, los alumnos tendrán que investigar cuáles son las actividades productivas en su comunidad, elaborar un listado de éstas y clasificarlas. El contenido de esta secuencia al articularse con los temas de la secuencia diez del libro de geografía pueden reforzar el conocimiento y respeto por las actividades productivas ancestrales o características de la localidad en la que se encuentran los estudiantes.

En la actividad identificada como intercultural de la secuencia tres, los estudiantes deberán investigar y elaborar un cuadro en el que se explique cuáles son los bailes tradicionales, fiestas importantes, trajes típicos y la variedad de alimentos y modos de prepararlos de diferentes grupos culturales que habitan en la entidad. La realización de esta actividad contribuirá a que los estudiantes conozcan y valoren algunas de las características culturales de otros grupos y del propio.

Históricamente, la negación e invisibilidad de prácticas culturales diferentes a las establecidas por la cultura occidental o dominante ha sido consecuencia de la visión universal que ha centrado su ideal en el progreso; propiciando la clasificación y jerarquización de pueblos-naciones y el menosprecio de diversos grupos con características culturales diferentes. A decir de Maldonado (2006), se ha generado una actitud y un sentido de invisibilidad, en este caso sobre las comunidades indígenas, en términos de ser consideradas comunidades aisladas y lejanas que tienen mitos y creencias, practican danza, festividades y peregrinaciones, como rasgos implícitos de su “condición de pobreza y de atraso”.

Esta invisibilidad y desvalorización de lo diferente, lo otro, lo diverso no se resuelve con celebraciones folklorizantes ni con la incorporación de danzas, ritos y

costumbres “locales” a las festividades y actividades del Estado. Es necesario sensibilizarse, conocer y valorar estas formas de expresión cultural y de saber, es decir, es necesario reconocer a los practicantes de estos conocimientos niños, mujeres, hombres y ancianos pertenecientes a comunidades indígenas en contextos particulares históricamente situados como “sociedades complejas, pueblos y naciones con lenguas y territorios propios, historia, memoria, conocimientos y concepciones de mundo, y maneras de comprender y construir realidades (Medina, 2006: 72)”.

Para lograr lo anterior, es indispensable que el estudio de la Biología, vaya más allá del enfoque reduccionista de la ciencia moderna, que la señala como incapaz de abordar el estudio de las relaciones entre los seres vivos, incluido el ser humano y su complejidad, proponiendo un punto de vista general que excluye otras formas de ver estas relaciones y diversas maneras de interpretarlas.

Dentro de la secuencia cuatro, diversos textos promueven el respeto hacia los seres vivos y el conocimiento de diferentes actividades productivas que se realizan en la localidad en que viven los alumnos y las necesidades que se satisfacen con éstas. Los contenidos interculturales identificados en este apartado se relacionan con los descritos en el bloque tres, secuencia siete y bloque cuatro, secuencia diez del libro de geografía. Al revisar las actividades y textos mencionados y vincularlos con los de la asignatura de geografía se sensibilizará a los estudiantes con respecto a la importancia del cuidado de los recursos naturales y su preservación.

En la enseñanza de esta asignatura, es necesario incorporar los conocimientos ancestrales, reconocer a cada individuo como perteneciente a una cultura y de su actuar en el mundo a partir de ello. Se tiene la oportunidad de incluir en las aulas las prácticas culturales de diversos grupos indígenas del país, enriqueciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje y la construcción de nuevos y diferentes saberes. Estos pueblos, que han sido denominados “atrasados”, ejercen una

influencia profunda sobre los recursos naturales y los procesos ambientales, la relación que ellos establecen con la naturaleza y con sus elementos tienen un sentido y un significado importante para la vida en comunidad. La convivencia de la diversidad étnica y cultural con la biodiversidad se puede traducir como la congruencia intercultural pertinente para todo currículo (Cruz, 2007).

Las actividades identificadas como interculturales, dentro de la secuencia seis, promueven el conocimiento y respeto por las diversas formas de construcción del conocimiento, en este caso los saberes ancestrales de los pueblos originarios. Así mismo, los textos que se presentan hacen referencia a los saberes que diferentes culturas tienen sobre las características de las plantas, las flores y los árboles medicinales y su preparación para curar diversas enfermedades.

El conocimiento científico ha sido y es fundamental para las sociedades modernas, pero su complejidad y falta de vinculación con la vida cotidiana dificulta su aprendizaje, es decir, que a pesar de que pareciera que su enseñanza está dirigida a todo el mundo, sólo llega a unos cuantos, a aquellos que tienen los elementos para comprenderlo, a los expertos, a los científicos. Esta brecha existente entre el conocimiento científico y la vida cotidiana se ha acrecentado por el ideal de buscar una verdad universal y generalizada, provocando que dentro del aula se presente como algo abstracto que enseña resultados antes que procesos. Con lo anterior, no se pretende decir que sólo se deba enseñar lo cotidiano, sino que el conocimiento científico lo integre y articule con los contenidos escolares como algo válido y significativo para los estudiantes.

De ahí la importancia de mirar el conocimiento desde una perspectiva intercultural, en la que todos los sujetos dan sustento a su cosmovisión a partir del intercambio de saberes, otorgándole a éstos su propia connotación. El conocimiento, a pesar de ser un término acuñado por las culturas occidentales y hacer referencia a la capacidad humana de razonar sobre sí mismo y sobre su entorno, ha sido adoptado por los pueblos originarios, pero con un sentido distinto; pues la

construcción de conocimientos y saberes de estos pueblos se da a partir de las necesidades que en la cotidianeidad se presentan.

Es decir, que “mientras que para los indígenas, las concepciones sobre los elementos de conocimiento se encuentran definidas bajo el concepto habitual de *cosmovisión*, para los otros, los no indígenas, el aprendizaje y la producción de saberes es nombrado mediante una racionalidad que los define como *científicos y teóricos*” (Medina, 2006: 72).

Esto no quiere decir que se conozcan otros saberes y culturas para descalificarlos, más bien implica conocer y respetar otras visiones de mundo y concepciones de la realidad. Sin embargo, es posible que desde esta óptica, desde otras epistemologías, confronte y enriquezca la percepción y el conocimiento que hemos construido. Por esta razón, es necesario que dentro del ámbito educativo se haga alusión al conocimiento indígena, a pesar de ser considerado un saber no académico, como un acervo pedagógico disponible para ser incorporado en la educación formal, en el mismo status que el de los saberes convencionales (Cruz, 2007).

🌀 Bloque 2. La nutrición

Materia: Ciencias I Bloque: 2 La nutrición		¿Por qué se considera intercultural?
Contenido intercultural	Descripción	
Secuencia: 14. ¿Es saludable la comida mexicana? Sección: -Para empezar -Consideremos lo siguiente -Manos a la obra -Para terminar Sesión: 1 y 2 Actividad: Actividad 1 Recurso Tecnológico: *vídeos: “Somos gente de maíz” *Interactivo: Alimentos mexicanos en el mundo Conexión con: Página: Alumno: 158-162	La sesión uno comienza con la presentación del video “Somos gente de maíz”, posteriormente se pide que de forma individual se le dé lectura al texto introductorio en el que se menciona que el maíz es un alimento que se logró producir en México a partir de plantas silvestres, a demás de haber estado presente en la alimentación de los mexicanos desde hace más de cinco mil años, siendo la tortilla la forma más antigua de su preparación. Al concluir la lectura en la sección <i>Consideremos lo siguiente</i> se presenta un problema que el alumno deberá resolver con lo que aprenda durante la secuencia. Así mismo, deberá elegir un platillo típico de México de acuerdo con ciertos lineamientos, para posteriormente presentarlo en una Feria de Comida Típica. En la sección <i>Manos a la obra</i> se pide que por equipos lean el texto “¿Biodiversidad en la comida? En donde se menciona que con la llegada de los españoles los platillos prehispánicos se enriquecieron puesto que se trajeron plantas y animales de Europa, Asia y África, además de mencionar que muchos de los productos de los ecosistemas del país se distribuyeron en	El contenido de esta secuencia posibilita que el alumno conozca que el maíz es un alimento que ha estado presente en la vida de los pueblos originarios de México a lo largo de la historia. También contribuye al reconocimiento y valoración de la elaboración de los platillos típicos del país y en especial los de su comunidad cómo elementos que forman parte de su cultura.

<p>Maestro: 228-232</p>	<p>el mundo y se convirtieron en un elemento importante de las tradiciones alimentarias de otros países.</p> <p>Dentro de la Actividad 1 el alumno puede utilizar el interactivo “Alimentos mexicanos en el mundo”, para después por equipos busquen en recetarios o les pregunten a sus familiares, vecinos u otros miembros de su comunidad algunas recetas de comida tradicional de México. Se pide que escriban en el pizarrón el nombre de los platillos y que respondan una serie de preguntas, elijan una receta y marquen los ingredientes originarios de México con rojo y con azul los ingredientes originarios de otros países.</p> <p>En la Actividad 2 deberán elaborar un cuadro en el que se especifique cada uno de los ingredientes del platillo que eligió y cuáles son los nutrimentos que cada uno aporta.</p> <p>Al inicio de la sesión dos en la sección <i>Para terminar</i> se pide que de forma grupal le den lectura al texto ¿La comida tradicional está en riesgo de desaparecer?, en donde se explica que en la actualidad son muy pocas las personas que preparan los platillos típicos del país, ya que las diversas actividades que hombres y mujeres realizan, así como los cambios en la forma de vida reducen el tiempo para preparar y compartir la comida, utilizándose en su lugar la comida rápida, los alimentos congelados, pre-cosidos o enlatados. A esto se le suman los graves problemas ambientales que han contribuido con la desaparición de muchos ingredientes de uso tradicional en la comida mexicana.</p>	
--------------------------------	--	--

La revisión de los contenidos de este apartado fomenta en los estudiantes el respeto y valoración de elementos naturales, como el maíz, utilizados como fuente de alimento y característica específica de los pueblos originarios. Así mismo, la realización de las actividades, como la muestra gastronómica de comida típica, permiten que los alumnos den cuenta de los procesos de preparación de los alimentos, los elementos naturales que se utilizan y el sentido que se le atribuye a dichos procesos.

Los pueblos originarios son poseedores de una visión especial, con respecto al mundo, en la que se expresa la valoración del entorno, material y espiritual, constituido por elementos productores de vida, como la tierra, el agua, el sol, el maíz, etcétera. Para ellos, cada uno de estos elementos forman parte de su cosmovisión y de su vida. El maíz, es uno de los alimentos más emblemáticos para algunas culturas amerindias, constituye la base de su alimentación y para los nauas el proceso de siembra de este producto es considerado un ritual, un acto

espiritual, en el que se realizan ofrendas de flores para pedirle a la tierra, la semilla, la lluvia y el viento tener una buena cosecha (Loncón, 2006). Para las comunidades indígenas el maíz, al igual que la tierra, tiene vida y es sagrado, debe ser valorado, respetado y tratado con cuidado.

Al hablar de los rituales se hace referencia a la reciprocidad con la naturaleza, al cariño hacia ésta por todo lo que proporciona. Así como para los nauas la siembra del maíz constituye un ritual de gran importancia, para los Quispillacta, comunidad agrícola quechua localizada en los andes centrales de Perú, el *Yarqa Aspiy*³⁵: *limpieza comunal de los canales de riego que inaugura el ciclo agrícola anual*, constituye el ritual más importante de esta comunidad. Esta fiesta tiene lugar el 7 de septiembre, inaugura la estación de siembra y participan todos los miembros de la comunidad. Durante este mes, el agua de riego se convierte en el ser más querido y deidad central, reuniendo a todos los miembros de Quispillacta. Este ritual se convierte en el momento de intensificación de las relaciones del hombre con el agua y otras colectividades; pues el agua es considerada un ser vivo y vivificante a la vez, por lo que necesita cariño y cuidados; uno de estos cuidados es limpiar y arreglar el camino y así pueda “caminar” sin quejas y ayudar a sembrar el maíz. “El *Yarqa Aspiy* es trabajo, cansancio...y sobre todo alegría...que seguirá por siempre cada año y nunca va a morir hasta el fin...se perpetuará (Apffel, 2003: 10)”.

Las actividades que los pueblos originarios, quechuas, nauas, mixtecos, zapotecos, mayas, etc.; realizan durante los rituales no sólo tienen que ver con aspectos religioso, en estas festividades se mezclan los saberes y conocimientos ancestrales que cada cultura posee con respecto a la naturaleza y los elementos que la constituyen, les piden permiso para poder realizar el trabajo comunal en conjunto “Hombres-naturaleza-sobrenaturales”.

³⁵ Yarqa, en lengua quechua, significa canal y aspiy significa limpiar o hacer un surco.

🌀 Bloque 4. La reproducción

Materia: Ciencias I Bloque: 4. La reproducción		¿Por qué se considera intercultural?
Contenido intercultural	Descripción	
<p>Secuencia: 29. ¿Cada oveja con su pareja?</p> <p>Sección: Lo que aprendimos</p> <p>Sesión: 2</p> <p>Actividad: *¿Para qué me sirve lo que aprendí? *Ahora opino que...</p> <p>Recurso Tecnológico: Video: "Conductas de galanteo en humanos"</p> <p>Conexión con: Página: Alumno: 136-137 Maestro: 162-163</p>	<p>Durante la secuencia se presentan una serie de textos y actividades en los que se explican las conductas o comportamientos que diversos seres vivos utilizan para atraer a uno o más individuos del sexo opuesto. Se menciona también que es el apareamiento y el cortejo. Además de describir las diversas adaptaciones que los seres vivos hacen para favorecer su reproducción.</p> <p>Dentro de la sesión dos en la actividad <i>¿Para qué me sirve lo que aprendí?</i> Los alumnos deben observar el video "Conductas de galanteo en humanos" y la imagen de la página 136, esto con la intención de que identifiquen dos comportamientos de la ilustración que se relacionan con el cortejo y los describan en su cuaderno. Asimismo deben mencionar algunos comportamientos de sus compañeros y compañeras y explicar cuáles son utilizados para llamar la atención del sexo opuesto. Por último se pide que se comparen los comportamientos humanos con los de otros organismos. En la actividad <i>Ahora opino que...</i>, los alumnos deben suponer que un hombre árabe y una mujer japonesa se conocen y se gustan y con base en esto responder algunas preguntas.</p>	<p>El contenido de la secuencia podría utilizarse como un elemento que permita que los alumnos investiguen si existe o existía algún ritual tradicional de cortejo en su comunidad, que los distinga de los que se realizan en otros pueblos. Esto posibilitará que los alumnos conozcan su cultura y los aspectos que la caracterizan, además de reconocer que éstas y otras prácticas con el transcurso del tiempo se han ido perdiendo o modificando.</p>
<p>Secuencia: 31. ¿Cómo se heredan las características de un organismo?</p> <p>Sección: Lo que aprendimos</p> <p>Sesión: 2</p> <p>Actividad: ¿Para qué me sirve lo que aprendí?</p> <p>Recurso Tecnológico: No se utiliza</p> <p>Conexión con: Página: Alumno: 157-158 Maestro: 187-188</p>	<p>A lo largo de esta secuencia se presentan textos y actividades que pretenden explicar cómo es que se transmiten ciertas características de un organismo a otro, de padres a hijos. Asimismo se describe lo que es un gen, que es la genética, cuál fue el trabajo de Gregor Mendel y la relevancia de éste, lo que es un cariotipo y como está constituido el cariotipo humano.</p> <p>Dentro de la sección <i>Lo que aprendimos</i>, se pide que se analice la manera en que algunos elementos de la cultura de cada región se transmiten de padres a hijos, para ello se debe leer la información contenida en unos cuadros en donde se muestran los modismos y la comida típica de algunas regiones de México; los alumnos deberán anotar en su cuaderno los modismos y los platillos típicos de su localidad. Al concluir esto deberán comentar la manera en que se transmite esta información dentro de su familia, después responderán las siguientes preguntas: ¿Qué aprendieron de sus padres y cómo ocurrió? Y si ¿los conocimientos sobre la elaboración de la comida se transmiten o heredan de una generación a la siguiente o, por el contrario, se aprenden?</p>	<p>La información presentada en la secuencia 31, podría ser retomada como un elemento introductorio para que los alumnos tengan presente como es que los padres transmiten la información genética a sus hijos. Además al realizar la actividad <i>¿Para qué me sirve lo que aprendí?</i> Los estudiantes comprenderán que la información genética no es lo único que se transmite, sino que también algunos elementos de la cultura son transmitidos de una generación a otra.</p>

En el bloque cuatro, los contenidos identificados, que contribuyen al conocimiento y valoración de la diversidad cultural y étnica de México, se encuentran ubicados en las secuencias veintinueve y treinta y uno. Dentro de la secuencia veintinueve, las actividades por sí solas no promueven el enfoque intercultural, pero sí se articulan con el contenido de la secuencia tres, bloque uno de la asignatura de español, contribuirán a que los estudiantes conozcan las formas de cortejo y ritos de casamiento de diferentes grupos culturales.

Así mismo, el contenido de la sección *Lo que aprendimos*, de la secuencia treinta y uno, permite que los estudiantes comprendan que no sólo la información genética se transmite de una generación a otra, sino también los conocimientos y saberes culturales se transmiten de padres a hijos. Estos procesos de transmisión y conservación de los valores y saberes considerados primordiales se dan a partir de la convivencia dentro de la comunidad.

Para preservar estos conocimientos, es necesario que niños y jóvenes colaboren, en la medida de sus posibilidades, en los preparativos de los rituales y festividades, aprendan a escuchar las historias personales, las leyendas de la comunidad, los consejos y observaciones que los adultos les den. Duque (1999, en Loncón, 2006: 104) afirma que al dar consejo se transmiten de forma oral los saberes, normas y valores que debe dominar cada miembro de la comunidad. Esto implica todo un proceso educativo que incluye enseñanzas prácticas para el dominio de habilidades.

Así, padres y ancianos juegan un papel central para la conservación de los mecanismos de transmisión de su herencia cultural a los más jóvenes. La preocupación que actualmente invade a la mayoría de las comunidades originarias es que los saberes y actividades ancestrales, como los ritos, la tradición oral, la medicina tradicional y la lengua, están siendo sobrepasados por algunas de las tradiciones y costumbres de la cultura occidental.

🌀 **Bloque 5. Salud, ambiente y calidad de vida**

Materia: Ciencias I Bloque: 5. Salud, ambiente y calidad de vida		¿Por qué se considera intercultural?
Contenido intercultural	Descripción	
<p>Secuencia: Proyecto de investigación 7. Opcional. Un díptico para promover el cultivo de las plantas en las casas y escuelas de la comunidad.</p> <p>Sección: Para empezar</p> <p>Sesión: 1 (Texto)</p> <p>Actividad: Lectura del texto “Estimulan el cultivo o de plantas medicinales”</p> <p>Recurso Tecnológico:</p> <p>Conexión con: Español, secuencia 8</p> <p>Página:</p> <p>Alumno: 202 - 203</p> <p>Maestro: 244 - 245</p>	<p>La secuencia es un proyecto de investigación opcional en el que se plantea un problema que los alumnos deberán resolver, con ayuda de los conocimientos adquiridos durante el curso. Como primera actividad se pide que de forma grupal den lectura al texto “Estimulan el cultivo de plantas medicinales” que hace referencia a las medidas que se toman en el Jardín Etnobotánico del Instituto Nacional de Antropología e Historia para germinar semillas de plantas que tienen propiedades medicinales y curativas, esto con la finalidad de elaborar paquetes tecnológicos para que los campesinos reproduzcan, con pocos recursos, especies que paulatinamente han desaparecido de su entorno por sobreexplotación, de esta manera se busca estimular a los campesinos a que cultiven y exploten controladamente este tipo de flora, puesto que la mayoría de estas plantas tienen cortos periodos de vida. El problema que los alumnos deben resolver es el siguiente: Investigar ¿Cuáles son las plantas que se utilizan en su comunidad?, ¿Qué problemas tienen para conseguirlas? Y ¿Qué pueden hacer para disponer continuamente de ellas? ¿Cómo lo harían?</p> <p>Para llevar a cabo dicha investigación se presenta el plan de trabajo que se deberá seguir, el calendario de actividades, además de proporcionar algunas referencias bibliográficas que podrían ser de utilidad.</p> <p>La secuencia concluye con una evaluación de lo que se aprendió durante la elaboración del proyecto.</p>	<p>La revisión de esta secuencia permite que los alumnos conozcan algunas de las plantas medicinales que se utilizan en su comunidad y en otras regiones. Esto contribuirá a que se reconozca y valore la medicina tradicional de los pueblos originarios.</p>

La realización del proyecto de la última secuencia del libro de biología, permite que los estudiantes utilicen los conocimientos adquiridos, durante todo el ciclo escolar, no sólo de ésta asignatura sino de todas en su conjunto. Así mismo, con la investigación que deberán realizar, los alumnos podrán conocer cuáles son las plantas medicinales que se utilizan en su comunidad, qué enfermedades curan, en qué lugares se encuentran o se encontraban y qué problemas tienen para conseguirlas.

La medicina tradicional utilizada por los pueblos originarios es un aporte cultural que han heredado todas las naciones del planeta. En la actualidad quienes conocen las propiedades de las plantas medicinales, sanan a los enfermos y alejan los males de las familias, son los chamanes o hierberos de las comunidades indígenas. Para los pueblos originarios es de suma importancia continuar utilizando la medicina tradicional en todas sus modalidades (hierberos, sopladores, hueseros, los que hacen limpias, los que preparan los baños de temazcal, etc.), ya que estas actividades proporcionan confianza y tranquilidad a las personas de la comunidad. Lamentablemente, la práctica de la medicina tradicional se ha ido perdiendo con la llegada de la modernidad, pues a las nuevas generaciones no les interesa aprender a identificar las plantas medicinales y conocer su modo de preparación. Esta situación se ha acentuado con la enseñanza, en las escuelas, de los recursos naturales como elementos que deben ser explotados para satisfacer las demandas y necesidades de todos los países.

Es precisamente por lo anterior, que la biología debe enseñarse desde una dimensión intercultural en el que se conozcan y reconozcan las diversas formas de construcción simbólica de la vida, el mundo y la realidad. “Es a partir de la observación y la experimentación de los procesos vitales como se van produciendo los saberes más fundamentales de la vida cotidiana y estos en su mayoría son un cuerpo conceptual sólido y suficiente para dar forma y sentido a una cultura particular (Balbuena, 2006, en Cruz, 2007:17)”.

1.4 Asignatura de Matemáticas

En la revisión del libro de la Asignatura de Matemáticas se identificaron contenidos con enfoque intercultural en un sólo bloque, el cual se desarrolla a continuación:

🌀 Bloque 1.

Materia: Matemáticas Bloque: 1.		¿Por qué se considera intercultural?
Contenido intercultural	Descripción	
Secuencia: 1. Sistemas de numeración Sección: Sesión: 1, 2 y 3 Actividad: *Lo que aprendimos Recurso Tecnológico: vides: "Los números mayas" Conexión con: Página: Alumno: 14-27 Maestro: 50-63	La secuencia consta de tres sesiones en las que se explican sistemas numéricos y el sistema de numeración decimal. La sesión 1 inicia con la presentación de una tabla en la que se muestra de qué forma escribían los antiguos egipcios algunos números y se pide que con base en esto el alumno complete la numeración. Posteriormente se realizan una serie de ejercicios para reforzar los aprendizajes. Al final de la sesión se da una breve conclusión. En la sesión 2 se inicia con la proyección del video "Los números mayas", enseguida se muestra como escribían los mayas algunos números y se pide que con baso a lo mostrado los alumnos completarán una numeración. Para finalizar la sesión se pide que realicen una serie de ejercicios para reforzar lo que aprendió y que lean las conclusiones del tema. En la sesión 3 se explica que es el sistema numérico decimal, con base en esto los alumnos deberán resolver algunos. Dentro de esta sesión en la sección <i>Lo que aprendimos</i> en el punto 4 se le pide que investiguen si ¿tienen en su comunidad un sistema de numeración distinto del decimal?, ¿Cuántos símbolos tiene?, etc.	Los contenidos de la secuencia y la actividad de la sección "lo que aprendimos" en la pagina 26 pueden ser retomados como un elemento que le permita al alumno conocer los sistemas de numeración que utilizan (o utilizaban) otras culturas e identificar y reconocer el utilizado en su propia comunidad.

Durante la revisión del libro de matemáticas sólo una de las treinta y ocho secuencias, con que cuenta el libro, se identificó como intercultural, al promover el conocimiento de diferentes sistemas de numeración y la investigación, por parte de los estudiantes, del sistema de numeración que se utiliza o utilizaba en la comunidad en la que viven. Así mismo, con la realización de los ejercicios, en especial el de sesión 4, los educandos podrán comparar los diferentes sistemas numéricos, ver semejanzas y diferencias, y sensibilizarse con respecto a la importancia y validez de dichos conocimientos.

Al igual que en las demás asignaturas, las matemáticas se definen desde el campo del conocimiento científico de la cultura occidental, en el que es concebida como una ciencia formal, lo que significa que la lógica reconstruida es deductiva y las demostraciones por inducción no son reconocidas. Sin embargo, en la cotidianidad, las matemáticas no se realizan desde esta lógica, en el actuar del ser humano y en todas las culturas se establecen métodos para contar, medir, clasificar, ordenar, hacer adiciones, divisiones, etc., utilizando elementos del

entorno. Cuando un niño en la calle utiliza un método propio, que es compartido con otros sujetos (niños y adultos), para resolver un problema, se está ante un fenómeno que incluye a las matemáticas.

“El cálculo de los granos es un proceso perfectamente correcto desde el punto de vista matemático, pero inapropiado desde el punto de vista de la tarea que se desea realizar. Medir con latas no es un proceso aceptado en la escuela, donde sólo trabajamos con medidas convencionales, pero representa una solución adecuada, que supone los mismos conceptos matemáticos utilizados si hablásemos en litros (Carraher, Carraher y Schlieman, 2004: 13)”.

Incorporar en la educación matemática el enfoque intercultural a partir de la inclusión de conocimientos y procedimientos matemáticos pertenecientes a la comunidad facilitará la comprensión de los contenidos de esta asignatura. Dentro del proceso de aprendizaje de las matemáticas se debe dar un momento de integración entre las matemáticas formales (organizadas por la comunidad científica) y las matemáticas como actividad humana (que forman parte de la vida cotidiana en la que un sujeto compra, mide, construye y calcula). Esto es lo que la llamada Etnomatemática³⁶ propone, al señalar que existen otras formas de producir significados matemáticos, otras manifestaciones simbólicas de grupos culturales como, por ejemplo, las matemáticas de las diferentes naciones indígenas, la de los grupos académicos y la de los agricultores (Knijnik, 1997, 70, en Cruz 2007: 15).

El problema matemático no perderá sentido y significado si se utiliza una fruta en lugar de una verdura o un objeto en lugar de otro, lo hará si dentro de la escuela se tienen objetivos diferentes de aquellos que nos mueven para resolver problemas fuera de ella (Carraher, Carraher y Schlieman, 2004). Mientras que en la escuela el alumno hace cuentas para obtener buenas calificaciones, para

³⁶La Etnomatemática, llamada así por primera vez en Brasil, es definida como el estudio de las prácticas matemáticas de grupos culturales específicos al tratar con problemas y actividades de su medio ambiente. Para los pueblos indígenas es una alternativa que permite el reconocimiento, la recuperación y el desarrollo de sus conocimientos y saberes (Suavita y Cañón, 2005).

agradar al profesor y para pasar de año, en la cotidianidad (fuera del aula) realiza las mismas cuentas para comprar alimentos, para realizar juegos, para ayudar a sus padres dentro del trabajo o para participar en alguna festividad.

Por lo anterior, es necesario establecer vínculos estrechos entre el currículo nacional y los conocimientos locales, entre las matemáticas y la cultura, como lo propone la etnomatemática, incluyendo los símbolos, códigos, códigos, mitos y maneras específicas de razonar de diferentes grupos y oponiéndonos terminantemente a la visión tradicionalista de la ciencia homogénea y universal, puesto que la ciencia es una construcción social.

Como se ha mencionado a lo largo de este capítulo, los materiales de telesecundaria (libros de texto para el alumno) representan un esfuerzo importante en la incorporación del Enfoque Intercultural en la educación básica, sin embargo, existe una propuesta más concreta para el desarrollo de contenidos interculturales a partir de prácticas culturales y lingüísticas de los pueblos originarios, es el caso de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la educación secundaria, propuesta impulsada por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en el año 2005, se abundará en ella en el siguiente capítulo. Así mismo, se describirá la propuesta de realizar un proceso de vinculación de los contenidos con el enfoque intercultural identificados en los libros de texto de telesecundaria con las dimensiones, temas y situaciones sociocomunicativas descritos en los programas de la Asignatura de lengua y Cultura Indígena Mixteca, Zapoteca y Nahuatl, la cual surgió a partir de la incorporación de dicha asignatura a la escuela secundaria.

Capítulo 4. Articulación de los contenidos con enfoque intercultural en telesecundaria con la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena (Nauatl, Mixteca y Zapoteca)

Dentro de este capítulo se describe la propuesta de vinculación³⁷ de los contenidos de Telesecundaria con las dimensiones, temas y situaciones sociocomunicativas descritas en los programas de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena Zapoteca, Mixteca y Nauatl³⁸. El capítulo se desarrolla en dos apartados; en el primero se presenta la Contextualización de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena y su estructura; en el segundo se describe el proceso de articulación de los contenidos de primer grado con dicha asignatura.

1. Contextualización de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena (ALyCI)

La Asignatura de Lengua y Cultura Indígena (ALyCI) fue impulsada por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, en el año 2005, con la intención de responder a la necesidad de construir una educación de calidad con equidad y pertinencia para las y los jóvenes que cursan la educación secundaria dentro de sus tres modalidades (General, Técnica y Telesecundaria).

La elaboración de esta asignatura y su implementación tienen su base en el marco jurídico nacional e internacional de la Educación Intercultural³⁹, que obligan al Estado mexicano a impartir una educación de calidad, con equidad y pertinencia

³⁷ En este documento los términos articulación y vinculación se utilizan de forma indistinta.

³⁸ El interés de realizar la vinculación entre contenidos con estas tres lenguas, surge de la participación en la revisión de sus programas y en la elaboración de los materiales para telesecundaria de la ALyCI, durante la realización del servicio social en la CGEIB.

³⁹ Referido en el segundo capítulo de este documento.

cultural para los pueblos indígenas del país. Sin embargo, son dos los documentos formativos que la sustentan y permiten su implementación:

- ☞ El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONaE) en el que se consideró el diseño de una propuesta de educación secundaria que además de incorporar una orientación intercultural, incluyera la enseñanza de la lengua y cultura indígena de la región (SEP, 2001: 135).
- ☞ El Acuerdo de la Secretaría de Educación Pública número 384 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de mayo de 2006, en el artículo 7, décimo transitorio, que a la letra señala que: “Por las finalidades y la naturaleza de la Asignatura Estatal, la Secretaría de Educación Pública, emitirá los lineamientos que orienten a las autoridades educativas locales y a las escuelas para el diseño y la selección de los programas de estudio correspondientes. En localidades con 30% o más de población indígena, se impartirá, con carácter obligatorio, la asignatura de lengua y cultura indígena con base en los lineamientos que establezca la Secretaría de Educación Pública (Diario Oficial de la Federación, Mayo 2006: 46)”.

El propósito de la asignatura es lograr que todos los estudiantes de escuelas secundarias, ubicadas en contextos indígenas, conozcan, reconozcan y valoren la diversidad cultural, étnica y lingüística de México; a través de la inserción y participación, de estos, en la cultura oral y escrita de una lengua originaria. Para ello se espera que los alumnos fortalezcan sus competencias sociocomunicativas⁴⁰, con la intención de que valoren, aprendan, usen y desarrollen los idiomas indígenas desde la cosmovisión que les da sentido. Es decir, que al egresar de los cursos de la ALyCI, los estudiantes deberán:

⁴⁰ Las competencias sociocomunicativas son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se desarrollan a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela), por lo que están culturalmente condicionadas, es decir, que las competencias sociocomunicativas implican saber y estudiar las prácticas sociales, sin descuidar el código lingüístico, implican un proceso de enseñanza y aprendizaje en colectivo y se desarrollan dentro de un contexto específico, haciendo uso de lo que se aprende en las diferentes prácticas sociales (CGEIB, 2007).

- ☞ Conocer los significados del pensamiento de su pueblo, con respecto a la vida y el mundo.
- ☞ Valorar la riqueza cultural y lingüística de la región en donde viven.
- ☞ Utilizar la lengua originaria de su región en diversos contextos, superando las prácticas discriminatorias.
- ☞ Comprender la trascendencia de la oralidad en diferentes prácticas sociales, empleando vocabulario suficiente, con claridad y fluidez en la lengua originaria, sea esta su lengua materna o su segunda lengua (CGEIB, 2007, 10).

Lo que se pretende con esta asignatura es fomentar un proceso de construcción de la identidad, en el que se fortalezca el orgullo por la propia cultura, la identidad étnica y el rechazo hacia las prácticas discriminatorias, de las cuales no se toma conciencia debido a que se encuentran tan enraizadas en la cultura y la lengua, que se viven de manera casi natural y muchas veces no son percibidas a pesar de que se convive con ellas (CGEIB, 2007). A partir de este conocimiento y valoración de lo propio, se busca dar paso al reconocimiento de la existencia de diversos grupos, que tiene otras formas de concebir el mundo y la vida. Es decir, que los estudiantes deberán aprender a establecer relaciones simétricas, en condiciones de igualdad, en las que la diversidad sea vista como un elemento de riqueza. Para lograrlo, la ALyCI presenta situaciones diversas, que permiten entender el mundo desde diferentes formas de construcción de la realidad y estructuras culturales.

La elaboración de una propuesta curricular desde el enfoque de la educación intercultural implica una ruptura de las propuestas político-educativas homogeneizantes, impulsadas por grupos poseedores de una visión occidental en la construcción del conocimiento. Para la construcción de un currículo, desde este enfoque, son necesarios e indispensables los aportes de las distintas culturas que conforman la nación. Por esta razón se buscó incorporar a los propios pueblos originarios, en la elaboración de los programas educativos de esta asignatura de

las ocho lenguas con mayor población indígena en el país, a través de la realización de diez Foros de Consulta, en los que participaron personas de la comunidad, ancianos, otras autoridades y docentes pertenecientes a estos contextos, con la intención de contemplar elementos y dimensiones que atendieran la enseñanza de conocimientos y saberes de dichos pueblos.

La discusión para la elaboración del currículum de la asignatura, implicó una tensión constante entre lo local y lo nacional, debido a que se proponía que desde las aportaciones de las culturas indígenas los estudiantes y docentes se aproximaran a otras formas de construcción del conocimiento (CGEIB, 2007).

Además de los aportes de los pueblos convocados, se estableció una base común de elementos conceptuales que se utilizaron para la construcción de los programas y materiales didácticos de la asignatura. Estos conceptos son los siguientes: cultura, intraculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad⁴¹, los cuales se presentan de forma transversal en cada uno de los documentos y materiales elaborados para la asignatura.

Dentro de la planeación de los programas para la ALyCI se decidió graduar y dosificar los contenidos a partir de considerar el proceso de construcción de la educación intercultural entendida como un proceso de: Conocimiento, Reconocimiento y Valoración. Siguiendo con este principio, dentro de los programas de esta asignatura se enfatiza cada uno de estos momentos, en los tres grados de la enseñanza secundaria, como se muestra en el siguiente cuadro (CGEIB, 2005):

⁴¹ Estos y otros conceptos fueron desarrollados dentro del capítulo dos de esta tesis.

III. Cuadro que orienta la graduación

	Primer Grado	Segundo Grado	Tercer Grado
Noción de Intraculturalidad	CONOCIMIENTO	Conocimiento	Conocimiento
	Reconocimiento	Reconocimiento	Reconocimiento
	Valoración	Valoración	Valoración
Noción de Multiculturalidad	Conocimiento	Conocimiento	Conocimiento
	Reconocimiento	RECONOCIMIENTO	Reconocimiento
	Valoración	Valoración	Valoración
Noción de Interculturalidad	Conocimiento	Conocimiento	Conocimiento
	Reconocimiento	Reconocimiento	Reconocimiento
	Valoración	Valoración	VALORACIÓN

Fuente: Ideas Centrales que Orientan la Elaboración de los Programas de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena (Mayo, 2005)

La ejecución de la ALyCI se desarrolla en el Marco de la Reforma de Educación Secundaria (RS), es de carácter obligatoria en aquellas escuelas secundarias ubicadas en localidades que cuenten con 30% o más de población indígena. Para llevar a cabo su operación se establecieron las siguientes fases de institucionalización:

1. Diseño de programas de estudio y materiales didácticos. Para implementar la asignatura en los tres grados de las modalidades general y técnica, se elaboraron programas para 16 lenguas originarias, Guías Didácticas para el Maestro y Guías de Aprendizaje para el Alumno. Ambas guías fueron pensadas y redactadas en lengua indígena.

En el caso de la modalidad de telesecundaria, en el año 2007, se elaboraron materiales audio visuales, Guías didácticas y de aprendizaje para primer grado con base en el Modelo Pedagógico Fortalecido, para tres lenguas: Mixteca, Zapoteca y Nahuatl. Posteriormente, en el año 2008, se inició la elaboración de los mismos materiales para cinco lenguas más (Maya, Tsotsil, Tzeltal, Hñahñu y Ch'ol).

2. Proceso de piloteo. Tenía la finalidad de investigar el impacto de la asignatura, en cuanto a su importancia en la escuela y la comunidad, evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde se reflejaban las actividades y disposición de los alumnos respecto a la asignatura, así como su desarrollo en el logro de las competencias sociocomunicativas. Los resultados obtenidos a partir del piloteo, permitieron la evaluación de los programas y materiales elaborados, con relación a la congruencia interna de los elementos que los constituyen y su pertinencia cultural y lingüística.

3. Implementación de la Asignatura. Para localizar los planteles educativos ubicados en localidades con 30% o más de población indígena, la CGEIB conformó un catálogo de escuelas secundarias, utilizando información que va desde el ciclo escolar 1999-2000 hasta el ciclo 2005-2006. Los resultados arrojados por este catálogo, señalan la existencia de **4 693 escuelas** secundarias ubicadas en localidades con población indígena, las cuales se encuentran en **26 entidades** del país y se agrupan de acuerdo a la modalidad en: **637** generales, **550** técnicas, **3 479** telesecundarias y **31** secundarias para trabajadores (CGEIB, 2007: 14). A partir de la información mencionada, se consideró la pertinencia de implementar la asignatura en dos etapas, que agrupan a 16 lenguas, con el criterio de las que cuentan con el mayor número de población indígena:

***Primera Etapa:** Nahuatl de la Huasteca, Mixteco de la Mixteca Baja de Oaxaca, Zapoteco de la Sierra Juárez de Oaxaca, Hñahñu de Hidalgo y Querétaro, Maya de la Península (Campeche, Yucatán y Quintana Roo), Tseltal, Tsotsil y Chol de Chiapas.

***Segunda Etapa:** Rarámuri de Chihuahua, Mazahua del Estado de México, P'urepecha de Michoacán, Mixe, Chinanteca y Mazateca de Oaxaca, Tének de San Luis Potosí y Totonaca de Veracruz (CGEIB, 2007: 15).

1.1 Estructura de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena

La estructura de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena parte del supuesto de que la lengua se aprende a partir de la cultura que le da sentido, por esta razón, sus contenidos, son el reflejo de prácticas sociales cotidianas en las que se representa una cosmovisión (CGEIB, 2007). Estos contenidos han sido enlistados, seleccionados y organizados en cuatro categorías: punto nodal, dimensiones, temas y situaciones sociocomunicativas. A continuación se describe cada una de ellas.

Punto nodal

El punto nodal⁴² se ha establecido como un instrumento teórico-metodológico, que permite reflexionar y analizar sobre la cultura, con la finalidad de identificar los puntos de encuentro de las prácticas y manifestaciones culturales, consideradas relevantes, para que puedan ser retomadas como temas y situaciones sociocomunicativas en la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena.

Esta categoría es utilizada dentro de los programas de la asignatura para complejizar y dar cuenta de las relaciones que se establecen entre distintas prácticas sociales. Así mismo, contribuye a la realización de un ejercicio de reflexión sobre elementos culturales.

⁴² El término *punto nodal* hace referencia a la expresión *point of capiton*, entendido como: “los lugares de anclaje que permiten detener el incesante movimiento de significación dentro de la cadena signifiante”; por tanto, *point of capiton* alude literalmente a los botones que sujetan la tapicería de un sillón y que fijan el relleno y forman una superficie llena de tensiones (fuerzas). Esta superficie representa, por ejemplo, el espacio social, y cada botón, un punto nodal. Donde hay más puntos nodales, donde convergen y se entrecruzan una pluralidad de líneas de fuerza y formas de resistencia, se forman identidades colectivas, surgen objetivos de lucha, aparecen tácticas de intervención y también formas de regulación y control (Arditi, 1992, en CGEIB, 2008: 28).

Dimensiones y Temas

Las dimensiones y los temas, representan la lógica con que funciona la vida social, cultural y económica de los pueblos originarios; comprenden las formas lingüísticas y las regulaciones que las organizan, las formas en que se utilizan las expresiones, en función de producciones e interpretaciones de los textos orales y escritos. (CGEIB, 2008). El diseño de estas categorías se realizó después de la identificación y establecimiento de los puntos nodales, a partir de la elaboración, por lengua, de preguntas detonantes derivadas de los puntos articuladores.

Situaciones sociocomunicativas (SSC)

Las SSC están conformadas por espacios materiales y simbólicos donde ocurren las actividades culturales; permiten utilizar correctamente las formas lingüísticas y se encuentran íntimamente relacionadas con los temas, lo que permite su estudio de forma transversal.

El establecimiento de contenidos educativos, a partir de la selección de las situaciones sociocomunicativas, reflejan los puntos nodales, las dimensiones y los temas definidos. Las situaciones sociocomunicativas facilitan el tratamiento de los contenidos didácticos que se abordarán en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas originarias, reflejando su cultura (CGEIB, 2008).

Estas cuatro categorías permiten que la ALyCI contribuya a la dignificación y revitalización de las lenguas indígenas, al considerar elementos y dimensiones que posibilitan la enseñanza de conocimientos y saberes originarios, fortaleciendo el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, étnica y lingüística de México.

Como resultado de la revisión de los materiales impresos de telesecundaria, de la identificación de contenidos con enfoque intercultural y de lo señalado en la fase uno de la operación de la ALyCI, se planteó la propuesta de realizar una articulación entre asignaturas, a partir de vincular los contenidos de éstas. En el siguiente apartado se describirá dicho proceso.

2. Vinculación entre la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena y los contenidos de Telesecundaria

La intención de establecer una vinculación de los contenidos de telesecundaria con las dimensiones, temas y situaciones sociocomunicativas descritas en los programas de la ALyCI Mixteca, Zapoteca y Nahuatl se deriva de la necesidad de crear relaciones internas entre esta asignatura y el enfoque intercultural en el Modelo renovado. Para ello se buscaron los elementos que pudieran complementar, comparar, contrastar, enriquecer o reforzar los contenidos de la ALyCI y ser útiles para la enseñanza en telesecundaria como parte de una propuesta que sirviera a la modalidad y al mismo tiempo a la asignatura⁴³.

Esta propuesta atiende el criterio de realizar una articulación entre el currículo nacional único y los saberes locales (lo diverso) y mostrar un currículo con otros contenidos posibles desde la Geografía, el Español, las Ciencias, las Matemáticas y el conocimiento del medio. Es desde esta visión que las asignaturas arriba mencionadas no deben ser o estar aisladas entre sí, porque esto tiene como consecuencia la fragmentación de los contenidos, por esta razón la vinculación debe ser vista como un elemento que permite con mayor posibilidad articular los aprendizajes y los conocimientos.

Para realizar la vinculación se revisaron y utilizaron los cuadros de "Identificación de contenidos con enfoque intercultural" descritos en el capítulo anterior. A partir

⁴³ La propuesta de vinculación se desarrolló en el periodo de agosto de 2007 a marzo de 2008 en la Dirección de Desarrollo del Currículo Intercultural de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

de esto, se elaboraron cuadros de “Vinculación de contenidos”, en los que se especificaron las dimensiones, temas o situación sociocomunicativas con los que se podían articular los contenidos de telesecundaria, su localización dentro de los materiales y su descripción de forma breve. Sin embargo, al ser este proceso, una propuesta que surge de la revisión de los cuadros de identificación y de la participación en el proceso de elaboración de los materiales de la ALyCI para primer grado de telesecundaria, los ejemplos que enseguida se presentan no se desarrollan en su totalidad, pues no constituyen el objetivo central de esta investigación.

Para llevar a cabo la identificación de contenidos que pudieran ser articulados con las dimensiones, temas y situaciones sociocomunicativas de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena, se utilizaron las tipologías de contenidos *de contraste y comparación, de complementariedad o enriquecimiento y de uso*, especificadas en el capítulo anterior. A continuación se describe el proceso de vinculación en cada una de las asignaturas.

2.1 Lengua y Cultura Nautl

La ALyCI Nautl recupera los elementos más importantes de las prácticas sociales de este pueblo, que a pesar del proceso de colonización constituye el grupo con mayor número de hablantes en México. Todas estas prácticas, de acuerdo con la cosmovisión nautl, son guiadas por el movimiento de los astros (como las fases de la luna) (CGEIB, 2008: 40); de ahí, que el punto nodal establecido para esta lengua sea **“La totalidad de la vida en movimiento en el mundo nautl”** (“Semanauak naua olinyolistli”), el cual se manifiesta dentro de las dimensiones, temas y situaciones sociocomunicativas establecidas en el programa educativo de dicha lengua.

Estos elementos que dan estructura a los contenidos de la asignatura, abordan aspectos de la cultura sin intentar folklorizarlos, lo que se pretende con ello, es

que los estudiantes conozcan su historia, su vínculo con la tierra, el significado que le atribuyen a la siembra y el maíz, al “llamado a la lluvia”, a las fiestas tradicionales, etc. Las dimensiones, temas y situaciones sociocomunicativas que dan forma a los contenidos de esta asignatura son los siguientes:

Dimensión	Tema	Situación sociocomunicativa
	México, un país diverso	¿Qué lengua hablamos? ¿Qué lengua hablan los demás?
		La imperfección de la lengua náuatl al combinarse con el español
		¿Para qué aprendemos la lengua náuatl?
Lo que hacemos los Nauas para mantener la totalidad de la vida en movimiento.	¿De dónde venimos?	Cuando contamos nuestra historia
	¿Dónde vivimos?	Los nauas vivimos en la mayor parte de México
	Cultivamos el maíz	El descubrimiento del maíz desde la cosmovisión náuatl
		El significado del desmonte
		El “llamado a la lluvia”
		La siembra del maíz y su proceso de cultivo
	Nuestro trabajo	El trabajo a partir de la ayuda mutua (mano vuelta-Makuapili)
¿Cómo convivimos con los demás?	Intercambio de alimentos y productos como símbolo de hermandad. Las fiestas tradicionales ⁴⁴	

A partir de la revisión del programa de la ALyC Náuatl, se identificó un vínculo claro entre los contenidos de las asignaturas de telesecundaria y los temas *México, un país diverso*⁴⁵, *¿De dónde venimos?*, *¿Dónde vivimos?* y *Cultivemos el maíz*. A continuación se hace una descripción de cada uno.

En el tema **“México, un país diverso”** se buscaron contenidos de telesecundaria que permitieran a los estudiantes conocer la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al país y reconocer la situación actual de las lenguas originarias en el mismo.

Las asignaturas en las que se encontraron contenidos que pueden articularse con el tema antes mencionado son Español y Geografía al presentar actividades en las

⁴⁴ Esta situación sociocomunicativa se agregó al programa para la implementación de la ALyCI en telesecundaria.

⁴⁵ Éste es tema común para las tres lenguas, sin embargo las situaciones sociocomunicativas son diferentes en cada una de ellas.

que los estudiantes conocen el número de lenguas y su localización en los diferentes estados de la República Mexicana, además dan cuenta del por qué algunos miembros de grupos indígenas prefieren no enseñar la lengua originaria a sus hijos y se encuentran en desacuerdo de que la aprendan en la escuela; mientras que otros defienden su identidad étnica y luchan por recuperar aquellos aspectos culturales y lingüísticos que se han perdido.

La realización de las actividades, descritas en el siguiente cuadro, permiten que los estudiantes se sensibilicen con respecto a la situación de opresión y olvido que han padecido, y padecen, los pueblos originarios. Así mismo, las actividades contenidas en los primeros bloques, pueden ser consideradas contenidos de uso o de complementariedad, al ser utilizadas como elementos de consulta o retomadas durante la revisión de este tema de la ALyCI Nautl.

ALyCI	Contenidos de Telesecundaria	Vinculación
Tema: México, un país diverso	<p>ESPAÑOL Bloque: 3. ¿De dónde venimos? Secuencia: 8. Todas las voces Recurso Tecnológico: Video sobre por qué no es frecuente escuchar lenguas indígenas en foros culturales, en la radio o en la televisión Página en el libro del alumno: 156-169 Descripción: La secuencia inicia con la presentación de un video en el que se explica el por qué no es frecuente escuchar las lenguas indígenas en foros culturales, en la radio o en la televisión. El maestro dará lectura al texto “Salir del silencio”, el cual hace referencia al número de personas que hablan lengua indígena en México y de cómo estas han sido silenciadas a lo largo de la historia, haciendo predominar el español. El proyecto de la secuencia consiste en la presentación de un reporte sobre la situación de las lenguas indígenas en México y la causa de la desaparición de algunas de ellas. Los alumnos deberán escuchar el audiotexto de un poema mazateco titulado “Nijminjne (Nuestra poesía)”, y seguir la lectura en su libro, además escucharán la canción “Icnocuicatl (Canto a la orfandad)”, en lengua nautl. Así mismo, dentro de la secuencia se explica que en el español de México muchas de las palabras que se usan provienen de lenguas indígenas, se dan varios ejemplos de la lengua Nautl y se explica de qué forma están compuestos los topónimos de esta lengua: que tienen una raíz y un sufijo.</p>	<p>Para el desarrollo del tema uno de la ALyCI, podría retomarse el video y el proyecto de la secuencia de español, esto con la intención de que los alumnos conozcan la situación en la que se encuentran, actualmente, las lenguas indígenas en nuestro país. Así mismo, la canción en lengua Nautl podría ser utilizada para que los alumnos practiquen la oralidad de esta lengua. La revisión de esta secuencia permitirá reforzar la SSC: ¿Qué lengua hablamos? ¿Qué lengua hablan los demás? y La imperfección del nautl al combinarse con el español.</p>

<p>GEOGRAFÍA Bloque: 1. Geografía: un mundo por conocer Secuencia: 3. Un recorrido por México Recurso Tecnológico: Video: “Un recorrido por México” Página en el libro del alumno: 58, 72-77 Descripción: En la sesión 7 los estudiantes conocerán cuales son las principales lenguas originarias de acuerdo al número de hablantes y en que regiones del país se encuentran. Para concluir, se le pide al alumno que elabore un texto en el que describa la ubicación, el relieve, las actividades productivas y las tradiciones y costumbres (fiestas, carnavales, comida y vestimentas típicas) de su entidad. Bloque: 5. Espacios políticos y culturales Secuencia: 15. Diversidad cultural en México Sesión: 4, Actividad: Las voces de México Página en el libro del alumno: 129-130 Descripción: Este tema inicia con un párrafo introductorio en el que se explica que los niños y las niñas tienen derecho a aprender a hablar su lengua materna y que en nuestro país existen 62 lenguas indígenas. En la página 130 se muestra un mapa de los troncos lingüísticos de México. Además se pide que observen el video Lenguas indígenas, en el que se describe la diversidad lingüística de México.</p>	<p>Con la revisión de la sesión 7, de la secuencia 3 y la sesión 4, de la secuencia 15, los alumnos identificarán cuales son las lenguas con mayor número de hablantes en el país, se darán cuenta que una de ellas es la lengua Nahuatl y conocerán los estados de la República en donde se hablan ésta y otras lenguas. Así mismo, conocerán que tienen derecho de aprenderla y utilizarla en la escuela su lengua materna. La SSC que se puede reforzar con la revisión de este apartado es ¿Qué lengua hablamos? ¿Qué lengua hablan los demás? Además, la descripción que deben realizar los alumnos podría ser retomada como un elemento para introducirlos al tema “¿Dónde vivimos?”.</p>
---	---

Para realizar la vinculación entre el tema “*¿De dónde venimos?*”, de la asignatura de lengua nahuatl, y los contenidos de telesecundaria, se revisaron los cuadros de identificación y el programa de la asignatura, con la intención de encontrar actividades que puedan ser utilizadas durante el desarrollo de este segundo tema.

En el caso de la asignatura de español, se consideró que la secuencia siete refuerza el conocimiento sobre el origen del pueblo nahuatl, al presentar diversas versiones del surgimiento del hombre en el planeta; además los estudiantes pueden investigar los mitos que se tienen en su comunidad con respecto a este tema. Debido a que esta secuencia se encuentra ubicada dentro del tercer bloque de la asignatura de español, es posible que su revisión sea posterior a la del tema *¿De dónde venimos?*, por lo que su contenido puede ser utilizado para contrastar o comparar las versiones que diferentes grupos culturales tienen del surgimiento del hombre y reflexionar sobre este tema desde la visión de los nahuas.

ALyCI	Contenidos de Telesecundaria	Vinculación
Tema: ¿De dónde venimos?	ESPAÑOL Bloque: 3. ¿De dónde venimos? Secuencia: 7. ¿Eva era africana? Página en el libro del alumno: 182-196 Descripción: A lo largo de la secuencia se muestran diferentes versiones del origen del hombre se presenta desde un relato Quiché, la teoría de la evolución de Darwin, entre otros. Durante la sesión 5 el estudiante investigara diferentes mitos sobre el origen de la humanidad, elegirán uno y lo transformaran en una historieta. Para encontrar el mito los alumnos deberán preguntarles a los miembros de su comunidad si conocen mitos que hayan sido transmitidos oralmente de generación en generación. Una vez elegido el mito, deberán registrar los datos de es en un cuadro que contendrá cinco columnas, las cuales contendrán: la cultura a la que pertenece, los dioses que intervienen, el lugar, las acciones realizadas y los primeros seres humanos.	El contenido de esta secuencia contribuye a que los alumnos tengan conocimiento de los mitos, que existen en diversas culturas y en la cultura nauatl, sobre el origen del ser humano. Así, las actividades de este apartado podrían ser retomadas para la planeación de las actividades y contenidos de la ALyCI Nauatl, indicando dentro de las instrucciones que revisen la secuencia 7 del bloque 3 de su libro de español y comparen las historias que se presentan en éste con la que les cuenta la persona de su comunidad. Además, estos contenidos pueden articularse con la SSC: Cuando contamos nuestra historia.

Los contenidos que se consideraron promueven en los estudiantes el conocimiento de los distintos asentamientos de los pueblos originarios en México, las características que los identifican y las lenguas con las que se comunican, se encuentran ubicados en la asignatura de Geografía en su primero y quinto bloque; sin embargo, existen contenidos de otras asignaturas que también contribuyen a lograr este propósito. Con la revisión de estos apartados los alumnos conocen el lugar en el que viven, los cambios que su localidad ha sufrido y en que estados del país existen asentamientos nauas y otros pueblos indígenas. Los temas y actividades descritos en las secuencias del libro de geografía, pueden considerarse contenidos de uso, al ser retomados, por el profesor, dentro de la asignatura de lengua nauatl como elementos que permitan introducir al tema “**¿Dónde vivimos?**”. Así mismo, los mapas y cuadros de información también pueden ser utilizados en la realización de las actividades.

ALyCI	Contenidos de Telesecundaria	Vinculación
Tema: ¿Dónde vivimos?	<p>GEOGRAFÍA Bloque: 1. Geografía: un mundo por conocer Secuencia: 1. Espacios compartidos Recurso Tecnológico: Video: "Espacios Compartidos" Página en el libro del alumno: 20-23, 29 Descripción: Durante la revisión de esta secuencia los alumnos describirán cómo son los lugares en donde se desarrollan día a día, observarán el video "Espacios compartidos" en el que se muestran las semejanzas y diferencias entre las comunidades que en él se describen. Leerán un texto escrito por una niña de 12 años, en el que describe su localidad, al concluir la lectura, cada alumno debe elaborar una descripción de su comunidad y leer el texto "La calle es libre", en donde se describe cómo cambian los lugares a partir de que empiezan a poblarse. Posteriormente, los estudiantes deberán preguntar a sus familiares y vecinos ¿cómo era su localidad cuando se comenzaba a poblar y como ésta ha ido cambiando a lo largo de la historia? Bloque: 1. Geografía: un mundo por conocer Secuencia: 3. Un recorrido por México Sesión: 7, Actividad: México multicultural Página en el libro del alumno: 72-73 Descripción: En esta actividad se muestran las 4 lenguas principales de acuerdo al número de hablantes (una de ellas el Nahuatl), con esta información deben localizar en un mapa de la República mexicana las entidades donde se hablan estas cuatro lenguas. Bloque: 5. Espacios políticos y culturales Secuencia: 15. Diversidad cultural en México Sesión: 3, Actividad: Nuestra diversidad indígena Página en el libro del alumno: 127 Descripción: La sesión inicia preguntando a los alumnos si ¿tienen conocimiento de cuantas lenguas indígenas hay en México? En seguida se muestra un mapa con la ubicación de los principales pueblos indígenas, el cual deben observar para responder una serie de preguntas en la siguiente página.</p>	<p>Las actividades realizadas en esta asignatura, podrían ser utilizadas como puntos de referencia o de partida para el desarrollo del tema ¿Dónde vivimos?, pues al retomar estas actividades, los estudiantes podrían comenzar a establecer vínculos entre las asignaturas. Lo que permitirá que la ALyCI no se vea como algo aislado. Además, el mapa que se presenta en el último bloque de geografía, podría ser utilizado para que los alumnos conozcan los asentamientos de diferentes grupos étnicos en el país. La SSC que puede fortalecerse con la revisión de este apartado es Los nauas vivimos en la mayor parte de México</p>

En el proceso de vinculación entre el tema **“Cultivemos el maíz”** y las actividades de los libros de telesecundaria, se consideraron contenidos que permitieran, a los alumnos, conocer las manifestaciones culturales de diversos pueblos originarios y compararlas con las prácticas culturales de los nauas, a partir del establecimiento de semejanzas y diferencias.

El propósito que se estableció, dentro del programa de estudios, para este tema es que los estudiantes comprendan la importancia de cultivar el maíz, pues este es un elemento que representa su origen y la base de su alimentación; aspectos que son similares en algunas de las culturas originarias. Por ejemplo, dentro de la secuencia catorce del libro de ciencias, se menciona que el maíz ha sido el alimento de los mexicanos y sus antepasados por más de cinco mil años. En el

caso del video “Somos gente de maíz”⁴⁶, puede ser utilizado en el desarrollo del tema “Cultivemos el maíz” o mencionado dentro de la espiración del contenido como un recurso tecnológico que ya ha sido revisado en el bloque dos de Biología, si es que el orden de los contenidos de la ALyCI así lo permite.

ALyCI	Contenidos de Telesecundaria	Vinculación
Tema: Cultivamos el maíz.	GEOGRAFÍA Bloque: 5. Espacios políticos y culturales Secuencia: 15. Diversidad cultural en México Sesión: 5, Actividad: Manifestaciones culturales del pueblo mexicano Página en el libro del alumno: 132-133 Descripción: Para la sesión 5 se observará el video “Manifestaciones culturales en México” y leer tres breves textos sobre la festividad de los pueblos mayas de Panabá, la leyenda de los amuzgos de Guerrero y la Herbolaria de los nauas de la Sierra del Norte de Puebla. Con base en el video y en los textos por equipos deben responder algunas preguntas relacionadas con los relatos. Enseguida se pide que por equipos completar la ficha de la página 133, en la que describirán las manifestaciones culturales de su comunidad, al terminar los equipos compararan su trabajo.	Los contenidos de este apartado pueden ser retomados como elementos introductorios, para que los alumnos den cuenta de algunas de las manifestaciones culturales de diversos grupos. Así mismo, conocerán y reconocerán las manifestaciones culturales de su comunidad, al tener que investigar con familiares y otras personas los rasgos característicos de éstas. La SSC que estos contenidos permiten fortalecer y profundizar es El descubrimiento del maíz desde la cosmovisión Nautl, La siembra de maíz y su proceso de cultivo
	CIENCIAS Bloque: 2. La nutrición Secuencia: 14. ¿Es saludable la comida mexicana? Sesión: 1 y 2, Actividad: Texto introductorio Recurso Tecnológico: *vidos: “Somos gente de maíz” Página en el libro del alumno: 158-160 Descripción: La sesión uno comienza con la presentación del video “Somos gente de maíz” en el que se explica que México es el centro de origen y domesticación del maíz, que nuestros antepasados lograron producirlo a partir de la planta silvestre o Teocintle. Además se explica que junto con el maíz, la calabaza, el chile y el frijol han estado presentes en la alimentación de los mexicanos por más de 5 mil años.	Se puede indicar que para complementar la información de esta actividad, pueden volver a leer los textos sobre el maíz y la biodiversidad en la comida, que revisaron en el bloque 2, secuencia 14 de su libro de ciencias. Esto permitirá que los alumnos reconozcan y valoren la importancia del maíz para su cultura.

2.2 Lengua y Cultura Mixteca

Dentro de la ALyCI Mixteca, se busca reconstruir la historia y vida de este pueblo, que desde su cosmovisión provienen de la entrañas del mundo de la lluvia y se autodenominan como gente de palabra. Pensar en la filosofía de la cultura mixteca implica pensar en los espacios en los que se entretajan las identidades. Lo que se pretende con la asignatura, es el establecimiento de puntos de anclaje (puntos

⁴⁶ Este recurso tecnológico es parte de los materiales utilizados en el Modelo Pedagógico Fortalecido de Telesecundaria para la asignatura de Ciencias con énfasis en Biología de primer grado.

nodales) que proyecten las acciones significativas de los Ñuu Savi⁴⁷ y de sus comunidades (CGEIB, 2008).

El punto nodal que se estableció para el estudio, enseñanza y aprendizaje de los elementos culturales de los Ñuu Savi es **“Nuestra vida en el mundo”** (“Ndia takuyo nuu ñuyivi”). Lo que se pretenden recuperar a partir del establecimiento de este punto de articulación es el espacio que ocupan los mixtecos en la interacción, mediante rezos y ofrendas, con las fuerzas naturales y los seres sobrenaturales, a través de los rituales, con el propósito de que el mundo y la vida se mantengan en armonía y equilibrio.

Las prácticas que se realizan durante la interacción con las distintas fuerzas en territorio mixteco, se relacionan con su visión del mundo, formado por el *mundo de arriba* –habitado por algunos seres sagrados–, el *mundo de abajo* o *inframundo* –poblado por los difuntos, los antepasados de los mixtecos–, y el *mundo de en medio*, la Tierra –donde habitan los humanos junto con algunos seres sagrados y sobrenaturales con los que se relacionan directamente o mediante ofrendas, rezos y ceremonias realizados en lugares que permiten esta comunicación– (Maldonado, 2004: 41, en CGEIB, 2008: 36-37).

Así mismo, la asignatura es un punto de encuentro y desencuentro con la historia y la visión filosófica sobre el mundo y la vida, y el sitio donde se siembra y se dignifica el trabajo humano por medio de la participación y la reciprocidad como normas para asegurar la supervivencia de la familia y la comunidad. Las dimensiones, temas y situaciones sociocomunicativas que entretajan los elementos que se buscan recuperar a partir del punto nodal son las siguientes:

⁴⁷ Auto denominación del pueblo mixteco.

Dimensión	Tema	Situación sociocomunicativa
	México, un país diverso	¿Qué lengua hablamos? ¿Qué lengua hablan los demás?
		Los cambios que han sufrido las lenguas indígenas en el último siglo
		¿Para qué aprendemos la lengua mixteca?
		La ceremonia que se realiza durante la cosecha de los elotes
Nuestras tradiciones y costumbres	Taa N̄uu Savi y la palma	La celebración de Todos Santos, cómo se rinde culto a los fieles difuntos
		El corte de la palma se realiza con respeto
		El petate como mesa para ofrendar a las deidades y como envoltura para los difuntos
Otras gentes, otros pueblos	La convivencia con personas de otros pueblos	Los juegos de pelota mixteca durante las festividades
		La música y las artesanías durante las festividades
		Las danzas en las fiestas patronales
		La carrera de bicicletas u otros tipos de competencias celebradas durante las fiestas
Nuestros saberes y conocimientos	Aprendemos de generación a generación	La elaboración de sombreros de paja
		Diferentes formas de curación con la medicina tradicional
		Gastronomía típica de los pueblos mixtecos
		Curar de espanto a las personas mixtecas
El maíz sustento de vida	La siembra y cosecha de maíz	La convivencia con alimentos y bebidas al inicio y cosecha de la siembra de maíz
		La petición de agua al inicio del ciclo agrícola
		La ayuda mutua al inicio y después de la siembra
		Los pronósticos de la lluvia con base en las fases de la luna
	Los pueblos originarios de México	Nuestra forma de vida actual, ¿se parece a la de los primeros pueblos indígenas?
		Los pueblos indígenas son rurales o urbanos

Durante la revisión del programa de la ALyCI Mixteca y los cuadros de identificación, se encontraron vínculos posibles entre los contenidos de las asignaturas de telesecundaria y los temas *La convivencia con personas de otros pueblos*, *Aprendemos de generación a generación* y *La siembra y cosecha de maíz*. Enseguida se describe cada uno de ellos.

En el caso del tema **“La convivencia con personas de otros pueblos”**, se buscaron contenidos que se pudieran recuperar en el desarrollo de las situaciones sociocomunicativas, en las que el tema central lo constituyen diversas prácticas culturales que tienen un sentido y significado específico. Las actividades que se consideraron, fomentan en los estudiantes el conocimiento de manifestaciones culturales de diferentes grupos indígenas, lo que les permite establecer relaciones

entre dichas manifestaciones y las prácticas específicas de su comunidad, reconociendo su importancia.

En la asignatura de ciencias, la actividad que se realiza en la página cuarenta y uno del libro del alumno, puede ser complementada durante la revisión del tercer tema de la asignatura de lengua mixteca. En el caso de la actividad de geografía, por encontrarse dentro del quinto bloque, es probable que su revisión sea posterior, lo que no impide su articulación con este tema, puesto que puede ser considerada en el desarrollo de los ejercicios mencionados en el siguiente cuadro, recuperando la información y descripciones de las festividades o ritos de la cultura Ñuu Savi.

La revisión de estas actividades y su articulación, contribuye en el logro del propósito que se ha establecido en este tema, el cual consiste en lograr que los estudiantes analicen las distintas formas de convivencia como parte de la vida cotidiana de los mixtecos y su importancia en la conservación de su modo de vida (CGEIB, 2008: 70).

ALyCI	Contenidos de Telesecundaria	
	Asignatura	
		Vinculación
Tema: La convivencia con personas de otros pueblos	GEOGRAFÍA Bloque: 5. Espacios políticos y culturales Secuencia: 15. Diversidad cultural en México Sesión: 5, Actividad: Manifestaciones culturales del pueblo mexicano Recurso Tecnológico: video "Manifestaciones culturales en México" Página en el libro del alumno: 132-133 Descripción: Para la sesión 5 se debe observar el video "Manifestaciones culturales en México" y leer tres breves textos sobre la festividad de los pueblos mayas de Panabá, la leyenda de los amuzgos de Guerrero y la Herbolaria de los nauas de la Sierra del Norte de Puebla. Con base en el video y en los textos por equipos, los alumnos deben responder algunas preguntas relacionadas con los relatos. Enseguida se pide que por equipos completen la ficha de la página 133, en la que deberán describir las manifestaciones culturales de su comunidad, al terminar los equipos compararan sus trabajos.	Se puede mencionar que el rito de la fertilidad y la fiesta de los elotes, pueden ser retomadas para la descripción de manifestaciones culturales del último bloque y secuencia de su libro de geografía. Esto servirá para que los alumnos refuercen los conocimientos aprendidos con respecto a éstas y otras festividades descritas en el programa de estudios de la lengua mixteca. Así mismo, este contenido se puede utilizar en el tema Aprendemos de generación a generación

<p>CIENCIAS Bloque: 1. La biodiversidad resultado de la evolución Secuencia: 3. ¿En qué regiones hay más seres vivos? Sesión: 2, Sección: Lo que aprendimos, Actividad: ¿Para qué sirve lo que aprendí? Página en el libro del alumno: 44 Descripción: El alumno debe realizar un cuadro en donde recupere cuáles son los bailes típicos, la variedad de trajes, las diferentes fiestas tradicionales y los múltiples modos de preparar los alimentos de los diversos pueblos que se encuentran en su región o en su entidad.</p>	<p>La actividad además de permitir que los alumnos conozcan las diferentes costumbres y tradiciones de los distintos pueblos que se encuentran en su entidad, refuerza el reconocimiento de la existencia de otras culturas además de la propia.</p>
--	--

Para reforzar los aprendizajes del tema **“Aprendemos de generación a generación”**, se buscaron contenidos de telesecundaria que permitieran la recuperación de conocimientos, saberes, habilidades y creencias de los diversos pueblos originarios, a partir de la transmisión de generación en generación. Ejemplo de ello, son los contenidos identificados en la asignatura de ciencias, en sus bloques dos y cinco, en los que se pretende que los alumnos pregunten a familiares o personas de su comunidad los modos de preparación de algunos platillos típicos del país, además de fomentar la reflexión con respecto a la pérdida de estos conocimientos. Este contenido puede ser utilizado en el desarrollo de la situación sociocomunicativa “Gastronomía típica de los pueblos mixtecos”. En el caso del bloque cinco, se pueden retomar los contenidos y actividades de la situación sociocomunicativa “Diferentes formas de curación de la medicina tradicional”, con la intención de que los alumnos profundicen en la investigación que en el apartado de proyecto de investigación se plantea.

ALyCI	Contenidos de Telesecundaria	Vinculación
	Asignatura	
Tema: Aprendamos de generación a generación	<p>CIENCIAS Bloque: 2 La nutrición Secuencia: 4. ¿Es saludable la comida mexicana? Sesión: 1 y 2 Recurso Tecnológico: Interactivo: Alimentos mexicanos en el mundo Página en el libro del alumno: 158-162 Descripción: En la problemática de la secuencia, el alumno deberá elegir un platillo típico de México de acuerdo con ciertos lineamientos, para participar en una Feria de Comida Típica. Los alumnos deberán leer, por equipos, el texto "¿Biodiversidad en la comida? Dentro de la Actividad uno por equipos, los alumnos deberán buscar en recetarios o preguntando a sus familiares, vecinos u otros miembros de su comunidad algunas recetas de comida tradicional de México. En la Actividad 2 se pide que elaboren de forma individual un cuadro en donde se especifique cada uno de los ingredientes del platillo que eligió y cuáles son los nutrimentos que cada uno aportan. Al inicio de la sesión de forma grupal darán lectura al texto ¿La comida tradicional está en riesgo de desaparecer?, en donde se explica que en la actualidad son muy pocas las personas que preparan los platillos típicos del país. A esto se le suman los graves problemas ambientales que han contribuido con la desaparición de muchos ingredientes de uso tradicional en la comida mexicana. Bloque: 3. La respiración Secuencia: 24. ¿Tengo gripe o un resfriado? Sección: Para terminar, Sesión: 2, Actividad: Lectura del texto de formalización "¿Vacunas o antibióticos? Recurso Tecnológico: Video "De mal en peor" Página en el libro del alumno: 63 y 64 Descripción: La sesión dos inicia con la lectura del texto ¿Vacunas o antibióticos? En el que se explica que son las vacunas, para que sirven, para que tipo de enfermedades se han desarrollado, para que tipo de enfermedades no hay vacunas y a manera de conclusión se menciona que Alexander Fleming fue quien descubrió accidentalmente el primer antibiótico que es la penicilina.</p>	<p>La revisión de esta secuencia 4 contribuye al reconocimiento y valoración de la elaboración de los platillos típicos del país y en especial los de su comunidad como elementos que forman parte de su cultura. Así mismo, las actividades aquí planteadas se pueden utilizar durante la revisión de la SSC Gastronomía típica de los pueblos mixtecos. El texto de la sesión dos, del bloque tres, podría ser utilizado como un elemento que permita que los alumnos investiguen la medicina tradicional que en su cultura se utiliza o utilizaba para curar alguna enfermedad como un resfriado. Esto contribuirá para que el alumno conozca las diferentes formas de curación que son características de la cultura a la que pertenece. Con respecto a los textos y actividades del bloque cinco, la revisión de estos contribuirá a reforzar los aprendizajes de</p>
	<p>Bloque: 5. Salud, ambiente y calidad de vida Secuencia: Proyecto de investigación 7. Opcional. Un díptico para promover el cultivo de las plantas en las casas y escuelas de la comunidad. Página en el libro del alumno: 202 – 203 Descripción: Como primera actividad se pide que de forma grupal den lectura al texto "Estimulan el cultivo de plantas medicinales" que hace referencia a las medidas que se toman en el Jardín Etnobotánico del Instituto Nacional de Antropología e Historia para germinar semillas de plantas que tienen propiedades medicinales y curativas, esto con la finalidad de elaborar paquetes tecnológicos para que los campesinos reproduzcan, con pocos recursos, especies que paulatinamente han desaparecido de su entorno por sobreexplotación. El problema que los alumnos deberán resolver es el siguiente: Investigar ¿Cuáles son las plantas que se utilizan en su comunidad?, ¿Qué problemas tienen para conseguirlas? y ¿Qué pueden hacer para disponer continuamente de ella? ¿Cómo lo harían? Para llevar a cabo dicha investigación se presenta el plan de trabajo que deberán seguir, el calendario de actividades, además de proporcionarles algunas referencias bibliográficas que podrían ser de utilidad.</p>	<p>la SSC Diferentes formas de curar con la medicina tradicional; además de que les permitirá conocer algunas de las propuestas que se han planteado para recuperar las plantas medicinales que estén en riesgo de desaparecer. La vinculación de estos contenidos contribuirá a que los estudiantes reconozcan y valores la medicina tradicional de los pueblos originarios; y conozca las diferentes formas de curación que son características de la cultura mixteca.</p>

Para identificar contenidos de telesecundaria que pudieran vincularse con el tema **“La siembra y cosecha de maíz”**, se buscaron actividades que contribuyeran al conocimiento, por parte de los alumnos, del proceso de siembra y cosecha del maíz de la cultura Ñuu Savi, en el que se da la petición de la lluvia y las fases de la luna para poder lograr sus metas y cubrir sus necesidades. Los contenidos de telesecundaria que se consideró podían contribuir al logro de los propósitos antes mencionados se encuentran ubicados en el segundo bloque de la asignatura de ciencias en el que se presentan un video y un texto que pueden ser retomados para introducir a los alumnos en este tema de la ALyC Mixteca.

ALyCi	Contenidos de Telesecundaria	Vinculación
	Asignatura	
Tema: La siembra y cosecha de maíz	CIENCIAS Bloque: 2 La nutrición Secuencia: 4. ¿Es saludable la comida mexicana? Sesión: 1 Recurso Tecnológico: vides: “Somos gente de maíz” Página en el libro del alumno: 158-162 Descripción: La sesión uno comienza con la presentación del video “Somos gente de maíz”, posteriormente se pide que de forma individual se de lectura al texto introductorio en el que se menciona que el maíz es un alimento que se logro producir en México a partir de plantas silvestres, que ha estado presente en la alimentación de los mexicanos desde hace más de cinco mil años, siendo la tortilla la forma más antigua de su preparación.	El contenido de esta secuencia posibilita que el alumno conozca que el maíz es un alimento que ha estado presente en la vida de los pueblos originarios de México a lo largo de la historia. Además el contenido y el recurso tecnológico podrían ser retomados durante la revisión del tema La siembra y cosecha de maíz, como elementos de introducción.

2.3 Lengua y Cultura Zapoteca

El establecimiento de los contenidos y el punto nodal de la Asignatura de Lengua y Cultura Zapoteca partió de su filosofía y visión del mundo, en la que se cruzan las identidades de los miembros de la comunidad. En el mundo zapoteca todas las prácticas culturales se entretajan, englobando lo natural y lo sobrenatural a través de rituales, que surgen a partir de los mitos y las narraciones y que les permiten estar en equilibrio y armonía. Así, las manifestaciones culturales que se buscan desarrollar dentro de los contenidos de esta asignatura tienen relación con la siembra del maíz, el trabajo colectivo (tequio) y la organización comunitaria.

A partir de de lo anterior y de la idea de establecer un punto de articulación que sea visto como un abanico que al abrirse entrelaza diversos elementos culturales del pueblo zapoteco; se establecieron tres puntos nodales, en los que se refleja el vínculo que establece dicho pueblo con la Madre Tierra, pues ésta tiene un sentido social de valoración de pasado, del presente y del futuro.

Los puntos nodales que se trabajan durante la enseñanza y aprendizaje de la lengua zapoteca son **“El Mundo-Tierra donde nacimos”**, **“Nuestra vida comunitaria”** y **“Cómo vivimos y pensamos en este Mundo-Tierra”**, con los que se pretende involucrar a los estudiantes en el conocimiento de la identidad de sus padres, para reconocerse y valorar lo que tienen y comprender que, antes que ser mexicanos, son oaxaqueños, y antes que oaxaqueños, son zapotecos. (CGEIB, 2008).

Estos puntos de articulación, en los que se reflejan la historia, los lugares sagrados, los conocimientos, saberes y la raíz cultural de este grupo, se desarrollan en las siguientes dimensiones, temas y situaciones sociocomunicativas:

Dimensión	Tema	Situación sociocomunicativa
	México, un país diverso	¿Qué lengua hablamos? ¿Qué lengua hablan los demás?
		Los cambios que han sufridos las lenguas indígenas en el último siglo
		¿Para qué aprendemos zapoteco?
		¡Me gusta aprender zapoteco!
	Los pueblos originarios de México	La diversificación de la lengua zapoteca y su parentela con otras que se hablan en Oaxaca
		Nuestra forma de vida actual, ¿se parece a la de los primeros pueblos indígenas?
Los benegwlhás. Nuestros antepasados zapotecas	Los zapotecas de la Sierra y su historia	Los benegwlhás, los mitos de su origen y las tumbas antiguas
		Nuestra historia inicia con los benegwlhás, los ancestros que poblaron Monte Albán y más tarde fundaron las actuales comunidades.
		La fiesta de la convivencia con los difuntos durante la semana de ofrendas del Día de Muertos
Los cultivos que favorecen los climas de nuestra Tierra-Mundo	Las siembra del maíz y otros cultivos	La petición de buenas cosechas al inicio del ciclo agrícola
		La selección y bendición de la semilla antes de la siembra
		El gwzon de ayuda mutua que se realiza en la siembra del maíz y en la construcción de casas

A partir de la revisión de los cuadros de identificación y del programa de la ALyCI Zapoteca, se identificaron claros vínculos entre las asignaturas de telesecundaria y los temas *México, un país diverso*, *Los pueblos originarios de México* y *Los zapotecas de la Sierra y su Historia*. A continuación se describe cada uno de ellos.

Los contenidos de telesecundaria que se vincularon con el primer tema de la asignatura de lengua zapoteca, ***“México, un país diverso”***, fomentan y fortalecen el conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al país, y al Estado de Oaxaca.

En el caso de la asignatura de español, las actividades de la primera secuencia, fomentan en los alumnos el reconocimiento y la valoración de pertenecer a un grupo cultural étnico, al plantear la situación de una adolescente zapoteca, que a pesar de no estar en su país y comunidad, mantiene presente su herencia indígena, a partir de valorar y practicar su lengua materna. Con respecto a la secuencia tres, de esta misma asignatura, refuerza y complementa la información brindada durante la revisión del primer tema de la asignatura de lengua y cultura zapoteca. Esto permite que los estudiantes reflexionen con respecto a la situación actual de las lenguas indígenas en el país y en el mundo.

Dentro de la asignatura de Geografía, las actividades de la secuencia catorce y quince, le permiten al estudiante profundizar con respecto al tema de la diversidad cultural de México al presentar las costumbres y tradiciones que tienen diferentes grupos culturales con respecto a qué hacer con los dientes que se les caen a los niños. Además, se explica que la convivencia entre personas con costumbres, tradiciones y visiones del mundo diferentes no es fácil. Así mismo, durante la revisión de este apartado, los estudiantes, refuerzan el conocimiento de conceptos como diversidad, cultura, diversidad cultural e intraculturalidad.

ALyCI	Contenidos de Telesecundaria	
	Asignatura	Vinculación
Tema: México, un país diverso	<p>ESPAÑOL Bloque: 1. ¿Quiénes somos? Secuencia: 1. Yo puedo Sesión: 1, Actividad: Lectura de Texto Página en el libro del alumno: 22-23 Descripción: Al inicio de la sesión, se presenta el texto “Yo puedo” en el que una adolescente zapoteca de 18 años cuenta que a pesar de que nació en Oaxaca, México, vive en los Estados Unidos en donde ha tenido problemas por no hablar el español e inglés, pues ha sido discriminada. Sin embargo, con esfuerzo y duro trabajo aprendió ambos idiomas. Así mismo, explica que a pesar de estas dificultades en todo momento está presente su herencia zapoteca, pues es importante y forma parte de su identidad. Bloque: 3. De dónde venimos Secuencia: 8. Todas las voces Sesión: 3, Actividad: Lectura de un texto Página en el libro del alumno: 205-206 Descripción: Al inicio de la sesión se pide que lean el texto “El deterioro de nuestras lenguas, efecto de las políticas integracionistas” en el que se menciona que el deterioro de la lengua indígena se debe a esta necesidad de integrar a todos para hacer un México de una sola cultura, además de presentar la visión que el mismo hablante tiene de su cultura y su lengua, es decir, que ellos no se interesan por preservar su cultura y su lengua, pues creen que si lo hacen no podrán progresar.</p>	<p>Durante el desarrollo del tema México, un país diverso, se puede sugerir, a los alumnos, que si necesitan más información, para tener una mejor comprensión del tema, revisen el libro de español (en su respectivo bloque y secuencia). Así mismo, se puede mencionar que en el bloque 3, secuencia 8 de su libro de español se muestra un texto que contribuirá a que comprendan el por qué se han deteriorado las lenguas originarias, lo que permitirá reforzar y complementar los contenidos de la Asignatura de Lengua y Cultura Zapoteca, e introducirlos a la SSC: ¿Para qué aprender zapoteco?</p>
	<p>GEOGRAFÍA Bloque: 5. Espacios políticos y culturales Secuencia: 14. Diversidad Cultural y 15. Diversidad cultural en México Recurso Tecnológico: Videos “Diversidad cultural” y “Diversidad cultural en México” Página en el libro del alumno: 104-118 y 122-125 Descripción: Se inicia con un párrafo introductorio en el que se explica que en todo el mundo las personas se manifiestan a través de la lengua, la religión, creencias, el arte, la música, la gastronomía, las tradiciones, la forma de organización social y económica, formando en conjunto una rica diversidad cultural. Durante la secuencia los alumnos deberán observar el video “Diversidad cultural” y elaborar un concepto de la palabra diversidad, cultura y diversidad cultural. Conocerán que la cultura se manifiesta en los modos de vida, ceremonias, tradiciones, arte, inventos, etc., leerán el texto “¿Qué hacer con los dientes?”, en donde se explica que hacen los huaves, los esquimales, los zapotecos, los hopi y los mexicas con los dientes que se les caen a los niños. En la sesión 7 se les explicará que la convivencia entre personas con costumbres distintas no es fácil, debido al desconocimiento de las formas de ser y hacer de los diversos grupos culturales y la falta de respeto, burlas y desprecio generan problemas. En la secuencia 15, al final de la sesión 1 los alumnos deberán observar el video “Diversidad cultural en México” y escribir que entienden por diversidad cultural (tema que se reviso en la secuencia anterior). Al inicio de la sesión 2 se solicita que se miren con atención algunas imágenes de diferentes personas y se lea un texto en el que se explican algunas de las características de los</p>	<p>La revisión de la secuencia 14 y 15, de la asignatura de geografía, contribuirá en la reflexión, por parte de los alumnos, acerca de la existencia de diversas culturas en todo el mundo y su importancia como elementos que enriquecen las relaciones humanas. Asimismo, al conocer las costumbres y tradiciones de otros pueblos, se posibilita la valoración de las propias.</p>

A partir de la revisión de los propósitos y situaciones sociocomunicativas del tema **“Los pueblos originarios de México”**⁴⁸, se buscaron, en cada una de las asignaturas de telesecundaria, contenidos que contribuyeran a la identificación de los diversos pueblos originarios del país, en comunidades urbanas y rurales. Ejemplo de este tipo de contenidos, se encuentran ubicados en la asignatura de Geografía, en los que se busca que los estudiantes conozcan las características de la comunidad o localidad en la que viven y como ésta se ha modificado con el transcurso del tiempo. Además, en la secuencia siete, de esta misma asignatura, se hace referencia a los aspectos que distinguen las zonas rurales y urbanas, como el número de habitantes, las costumbres, tradiciones y los alimentos; así mismo, se menciona que como consecuencia de la migración, algunos de estos aspectos han sido trasladados de campo a la ciudad y de la ciudad al campo.

Las actividades, referidas en el párrafo anterior, pueden ser utilizadas como elementos introductorios a la situación sociocomunicativa **“Nuestra forma de vida actual, ¿se parece a la de los primeros pueblos indígenas?”**, con la intención de que los alumnos reflexionen acerca de los cambios que se han presentado en la forma de vida de los grupos indígenas, en especial los zapotecas, a partir de los diferentes momentos históricos, de las situaciones políticas y económica y de la migración.

⁴⁸ Este tema es común con la Asignatura de lengua y Cultura Mixteca, sin embargo, algunas de las situaciones sociocomunicativas son diferentes, debido a las características específicas de cada una de las culturas.

ALyCI	Contenidos de Telesecundaria	Vinculación
	Asignatura	
Tema: Los pueblos originarios de México	<p>GEOGRAFÍA Bloque: 1. Geografía: un mundo por conocer Secuencia: 1. Espacios compartidos Sesión: 5 punto 8, Actividad: La calle es libre Página en el libro del alumno: 29 Descripción: La sesión 5 inicia con la lectura del texto “La calle es libre”, en donde se describe cómo cambian los lugares a partir de que empiezan a poblarse. Posteriormente se les pide a los alumnos que pregunten entre sus familiares y vecinos ¿cómo era su localidad cuando se comenzaba a poblar y cómo ésta ha ido cambiando a lo largo de la historia? Bloque: 3. La población Secuencia: 7. ¿Cómo es y dónde está la población? Actividad: Dos espacios distintos y vinculados: el campo y la ciudad y El campo un espacio necesario. Página en el libro del alumno: 186 y 187 Descripción: La sesión seis comienza con la petición de que por equipos observen dos imágenes (del campo y la ciudad); de forma grupal deben completar un mapa conceptual sobre lo rural y urbano. Al concluir esto, los alumnos deberán formar equipos y dar lectura a un texto que hace referencia a los factores que se utilizan para distinguir las zonas urbanas y rurales, como el número de habitantes, tipo de actividades, etc. A manera de conclusión, dentro de un breve texto se menciona que también las costumbres, fiestas o alimentos permiten lograr esta distinción, pero que no se debe olvidar que muchas personas originarias del campo se llevan sus costumbres a las ciudades y viceversa. Al concluir la lectura, los alumnos deberán elaborar un dibujo de su localidad en el que se destaquen los elementos naturales y sociales que se considere le dan un carácter urbano o rural, tomando en cuenta el paisaje, las fiestas, los alimentos, la vestimenta, las creencias e incluso una forma particular de hablar. Por último se pide que con base en todo lo realizado durante la sesión de forma grupal se defina si su localidad es urbana o rural.</p>	<p>Las actividades de la secuencia 5 y 7, de la asignatura de geografía, permite que los alumnos conozcan la existencia de diversos grupos culturales dentro del país y el estado en el que viven. Así mismo, conocerán la existencia de asentamientos indígenas en zonas rurales y urbanas y las modificaciones que estos grupos han tenido a partir de diferentes aspectos y de la migración. Además, para complementar la información presentada durante la revisión del tema los pueblos originarios de México, se puede mencionar que revisen la secuencia 13 y 15, de su libro de geografía, en las que se presentan algunos Mapas de México en diferentes momentos de la historia en los que se marca su división territorial; y un mapa con la localización de los principales pueblos indígenas del país.</p>

Para el proceso de vinculación entre el tema “**Los zapotecas de la Sierra y su historia**” y los contenidos de telesecundaria, se consideraron actividades que refuerzan el conocimiento de los antecedentes históricos de este pueblo, a través de relatos, mitos y leyendas, para reconocer y valorar la transmisión oral de conocimientos y saberes de generación a generación.

En la asignatura de geografía, la actividad señalada, en el cuadro siguiente, permite que los estudiantes conozcan sus antecedentes familiares, al tener que investigar con sus padres, tíos y abuelos información relevante sobre su origen, para poder elaborar un árbol genealógico. Además, en la asignatura de español, secuencia siete, se presentan diferentes versiones sobre el surgimiento del hombre, historias que pueden ser comparadas con el mito del origen del pueblo zapoteca. La articulación de estos contenidos, contribuye a que los alumnos

reconozcan la existencia de grupos y culturas con diferentes concepciones sobre la vida, el hombre y la naturaleza.

Dentro de la asignatura de ciencias, en su secuencia dos, los alumnos deben elaborar un cuadro en el que se recupera información sobre las fiestas tradicionales y otros aspectos de diversos pueblos originarios que compartan el territorio con los zapotecas. La realización de esta actividad, puede ser utilizada como elemento de introducción a la situación sociocomunicativa **“Las fiestas de convivencia con los difuntos durante la semana de ofrendas del Día de Muertos”** y el tema **“La siembra del maíz y otros cultivos”**, debido a que en este se abordan diversos rituales que los zapotecas realizan antes de la siembra. La articulación de los contenidos de estas tres asignaturas permitirá profundizar en el conocimiento de las festividades, ritos, el proceso de siembra del maíz y los antecedentes históricos de este grupo étnico.

ALyCI	Contenidos de Telesecundaria	Vinculación
	Asignatura	
Tema: Los zapotecas de la Sierra y su historia	GEOGRAFÍA Bloque: 5. Espacios políticos y culturales Secuencia: 15. Diversidad cultural en México Sesión: 2, Actividad: México un país multicultural Página en el libro del alumno: 125-127 Descripción: Al terminar la lectura, los alumnos elaboraran su árbol genealógico (utilizando el esquema de la pagina 126), esto con el propósito de que investiguen acerca de sus raíces y de su identidad cultural. Cuando ya todo el grupo haya finalizado la actividad deberán compararlos y responder las siguientes preguntas: ¿encuentran diversidad en los cuadros? ¿En qué aspecto?, ¿Los lugares de procedencia son distinto a los lugares donde viven? y ¿les faltaron cuadros por completar, por qué?	En el desarrollo del tema Los zapotecas de la Sierra y su historia, se puede mencionar que en su libro de geografía en el último bloque y secuencia tendrán que hacer un árbol genealógico, por lo que sería pertinente que se retomara la información revisada en dicho tema.
	CIENCIAS Bloque: 1. La biodiversidad: resultado de la evolución Secuencia: 3. ¿En qué regiones hay más seres vivos? Sesión: 2 Página en el libro del alumno: 44 Descripción: El alumno debe realizar un cuadro en donde recupere cuáles son los bailes típicos, la variedad de trajes, las diferentes fiestas tradicionales y los múltiples modos de preparar los alimentos de los diversos pueblos que se encuentran en su región o en su entidad.	La actividad además de permitir que el alumno conozca las diferentes costumbres y tradiciones no sólo del grupo al que pertenece sino de los distintos pueblos que se encuentran en su entidad, refuerza el reconocimiento de la existencia de otras culturas además de la propia. La SSC en la que se puede retomar el apartado es en la de La fiesta de convivencia con los difuntos durante la semana de ofrendas del día de muertos.

Los contenidos de telesecundaria, que se presentan en el siguiente cuadro, no promueven el enfoque intercultural, ni las secuencias, temas y situaciones sociocomunicativas de la ALyCI Mixteca, Zapoteca y Nahuatl; sin embargo, dentro del proceso de vinculación, se propuso fueran retomados para que los estudiantes expresaran algunas de las prácticas o manifestaciones culturales de los pueblos originarios.

Ejemplo de ello, es el proyecto de la secuencia doce de español, en el que los estudiantes deben presentar una obra de teatro, para lograrlo a lo largo del apartado se muestran algunos ejemplos y se imparten algunos talleres; sin embargo, no se menciona un tema específico para la presentación, por lo que se consideró pertinente retomarlo para que los alumnos representen algún ritual, festividad o acontecimiento característico de la cultura a la que pertenecen.

ALyCI	Contenidos de Telesecundaria	Vinculación
	Asignatura	
	<p>Asignatura: Geografía</p> <p>Descripción: En la materia de geografía frecuentemente se utilizan dos mapas en una mica transparente, uno es un planisferio y el otro un mapa de la República Mexicana con división política y nombre de los estados.</p>	<p>El mapa de la República Mexicana podría ser retomado en alguna de las actividades en las que los alumnos deben localizar en que estados se encuentran asentamientos de pueblos originarios.</p>
<p>Puede ser dirigida a cualquiera de los temas y situaciones sociocomunicativas de las tres lenguas.</p>	<p>ESPAÑOL</p> <p>Bloque: 4. ¿Cómo vivimos?</p> <p>Secuencia: 12. Puro teatro</p> <p>Recurso Tecnológico: video de un grupo de adolescentes representando una obra de teatro</p> <p>Página en el libro del alumno: 51, 58-62</p> <p>Descripción: La secuencia inicia con la petición de que se vea el video en el que un grupo de adolescentes representan una obra de teatro, posteriormente los alumnos deberán comentar si saben algo acerca del teatro, si han participado en alguna obra (ya sea como actor o como espectador) y lo que les pareció esa experiencia. Como siguiente punto, en la sesión 1, deberán escuchar la lectura que hará el maestro y dos de sus compañeros de un texto dramático titulado "Tercera llamada comenzamos...". Al concluir la lectura se presenta el proyecto de la secuencia, el cual consiste en: presentar una obra corta escrita por equipos. En la sesión 5 se explica cómo se deben escribir los diálogos teatrales y se da un ejemplo, en la sesión 7 se lleva a cabo el ensayo general y en la sesión 8 se explica cómo se debe hacer la presentación de las obras de teatro.</p>	<p>El proyecto propuesto para esta secuencia y el contenido de la misma, podrían retomarse para que los alumnos, de forma grupal o por equipos, escriban y representen una obra de teatro en la que se presente alguna práctica cultural de un pueblo indígena. El realizar esta actividad permitirá sensibilizar a los estudiantes con respecto a la importancia de reconocer y valorar la propia cultura como un elemento que está presente en la construcción de la identidad.</p>

<p>Bloque: 5. Sueños y deseos Secuencia: 13. ¿Qué me pasa? Página en el libro del alumno: 72 - 88 Descripción: El proyecto que se debe realizar para esta secuencia es organizar un recital poético musical. Para ello los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocerán historias de amor de ayer y hoy. ➤ Leerán, escucharán y comentaran poemas escritos y cantados. ➤ Reconocerán sus emociones y expresarán lo que sienten usando el lenguaje figurado en un poema, que escribirán o elegirán, dedicado a quien ellos quieran. <p>En la sesión 4 se explica qué es el lenguaje literario y lenguaje figurado y se pide que se realice un ejercicio en el que describan las características físicas de una persona especial en lenguaje figurado. Para la sesión 5 y 6 deben elegir un poema, que exprese lo que les gustaría decirle a una persona especial, para ponerle música. Durante la sesión 7 se explica que es un poema y como se debe escribir, esto con la finalidad de que cada alumno escriba un poema en verso para expresar lo que siente por una persona muy especial. Enseguida se presentan los pasos que deben seguir para elaborarlo y un ejemplo. Como última actividad se dan las indicaciones para llevar a cabo el recital poético musical.</p>	<p>La planeación de un recital poético musical podría ser retomada para que los alumnos elaboren un poema en lengua indígena, con las características que se indican en el libro de español, o un poema en el que expresen la importancia de valorar su lengua y su cultura o reciten algún poema en lengua originaria que sea significativo para ellos. Esto permitirá que los alumnos compartan con los demás miembros de su comunidad lo que para ellos significa pertenecer a un grupo originario.</p>
--	--

La vinculación de contenidos aquí presentada puede contribuir a que los estudiantes de telesecundaria pongan fin a las creencias y viejas visiones de que sólo los conocimientos occidentales son válidos, es posible también que sean capaces de incorporar conocimientos étnicos de diversa índole en la revisión de los temas oficiales, lo que les posibilita enriquecer su proceso de formación y de construcción de la identidad.

REFLEXIONES FINALES

Al concluir la investigación que da forma a esta tesis se generaron diversas interrogantes y se confirmaron algunas cuestiones fundamentales que tienen que ver con elementos tales como la Telesecundaria, el concepto de interculturalidad y la situación de la Educación Intercultural y de los pueblos indígenas en México.

Durante la búsqueda y revisión de documentos acerca de la escuela telesecundaria, es de importancia resaltar, que son pocas las investigaciones que la refieren, la atención que se le brinda a esta modalidad educativa es menor que la dirigida a las escuelas generales y técnicas; quizá esto se deba a la creencia que se tiene con respecto a que son pocas las instituciones que tienen esta modalidad. Sin embargo, sus planteles educativos constituyen el mayor número de escuelas de educación básica secundaria, ubicadas en localidades en las que no es posible establecer escuelas generales o técnicas y atiende a un número importante de la población originaria del país en edad escolar.

Al realizar los primeros capítulos de este documento, fue posible confirmar que históricamente, con la intención de consolidar el ideal de Estado-Nación, se buscó incorporar a la población indígena del país al sistema de educación nacional, utilizando modelos educativos únicos homogéneos dirigidos a toda la población; fomentando la deserción escolar, el bajo rendimiento académico, la inequidad y la falta de pertinencia educativa, al no considerarse la diversidad cultural, étnica y lingüística de la población a la que se dirigían.

Como consecuencia de lo anterior, en los últimos años las reformas educativas que se han implementado dentro del ciclo básico de educación, pretenden remediar las acciones del pasado incorporando el enfoque intercultural como un elemento que permitirá dar solución a los problemas antes mencionados. La incorporación de este enfoque es resultado del reconocimiento y la adopción de los diferentes acuerdos y convenios nacionales e internacionales con respecto a la

importancia de valorar y respetar la diversidad y de hacer válidos los derechos políticos y lingüísticos de los pueblos originarios.

En este sentido, con respecto a la Educación Intercultural, resultó interesante encontrar documentos e investigaciones que la refieren desde diversas disciplinas como la antropología y la sociología, sin embargo son pocos los referentes abordados desde la pedagogía. El pedagogo no está presente, no profundiza en este ámbito que es sumamente complejo, debido a la diversidad de características culturales, de formas de concebir el mundo y la realidad de los diferentes grupos que habitan el territorio.

El papel del pedagogo en el campo de la educación intercultural, no sólo tendría que ser como figura docente dentro de las aulas, sino también en el diseño de planes, programas y materiales educativos, en la investigación y en la capacitación. Son muchos los ámbitos desde los que el pedagogo puede abordar el desarrollo de la educación intercultural, pero su labor no puede realizarse en solitario y de forma aislada, se requiere de un trabajo multidisciplinario, en el que los actores pertenecientes a diversas disciplinas enriquezcan el trabajo a partir de diferentes miradas, incluidas las de los propios pueblos originarios.

Al hablar de los pueblos indígenas es imposible no pensar en los principales obstáculos que no nos permiten llegar al Interculturalismo, es decir el desconocimiento, el racismo no reconocido, la ausencia de las organizaciones indígenas en las construcciones de aspectos que les conciernen. En el caso de la Educación Intercultural en México, a pesar de haber sido llamada así desde 1998 y aunque pareciera ser un término de moda que todos utilizan, no es una cuestión que se encuentre en la agenda prioritaria del Estado, y en este caso del Sistema Educativo Nacional, aunque sí se menciona dentro de la política educativa y ha tenido avances significativos que van desde la creación de diversas instancias oficiales como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe hasta la creación de una asignatura en la que se incorporan los conocimientos y saberes

originarios de diferentes grupos etnolingüísticos. Sin embargo, estos no han tenido el impacto suficiente y necesario, pues en las escuelas se continúa dando pie al desplazamiento, minorización y desvalorización de la diversidad, se continúa reproduciendo el racismo, exista o no población indígena dentro del aula.

Uno de los principales retos de la educación básica es la educación intercultural, dirigida a toda la población, pues a pesar de que se han llevado a cabo reformas curriculares y se ha propuesto la transversalidad de este enfoque dentro de planes y programas de estudio; aun no se ha logrado que todos los estudiantes del país, indígenas y no indígenas, conozcan algunos de los aportes en conocimientos y saberes de los pueblos originarios que viven en el país. Para lograrlo, es necesario incorporar a estos pueblos en la construcción de propuestas educativas en las que se pretendan agregar diferentes visiones del mundo y conocimientos tradicionales, para que sobre esa base, sea posible la aplicación de propuestas educativas con enfoque intercultural dentro del ámbito de la educación formal.

La Educación con enfoque intercultural en México, únicamente se ha dirigido a la población indígena, pues existe la confusión de que educación intercultural es igual a educación bilingüe, segregándola y separándola de la educación nacional. Se ha marginado el sistema de educación indígena de la SEP, no se le da la importancia necesaria y requerida. Ésta debe ser dirigida a toda la población, pues son dos los actores que participan en los procesos de discriminación, quienes discriminan y quienes son discriminados, es decir que se debe de trabajar en una Educación Intercultural para todos, para saber cómo aprender a convivir con los otros.

El respeto es posible una vez que se tiene conocimiento acerca de lo diverso, es fundamental despertar en los estudiantes, como diría Schmelkes (2003), la capacidad de asombro con respecto a la diversidad cultural y su riqueza, así como el deseo de conocer más acerca de ella. Para lograrlo, es necesario que dentro de los contenidos educativos se articulen los conocimientos, cosmovisiones,

tradiciones y saberes de los pueblos originarios, pero no como una característica del pasado o como mero folklore, sino como elementos valiosos del presente y futuro. No es posible que los estudiantes, no indígenas, de los diferentes niveles educativos, sigan creyendo que los pueblos originarios desaparecieron hace varios años y que de ellos sólo queda el recuerdo dentro de los museos y libros de historia. Para llegar al interculturalismo es indispensable que todos los actores que intervienen en el proceso educativo tengan conocimiento de los referentes conceptuales que aborda este enfoque, de lo contrario no será posible promover entre los estudiantes la interculturalidad como un elemento que puede estar presente en la vida cotidiana.

El conocimiento y los avances que en los últimos años se ha tenido en América Latina con respecto a la educación intercultural, no debe quedar como un mero antecedente histórico que detonó a partir de los diversos movimientos de los pueblos indígenas, sino más bien como la pauta para lograr vivir en la diversidad, a partir de valorar y respetar las diferentes visiones del mundo que existen.

La finalidad de llevar a cabo la identificación de contenidos con enfoque intercultural dentro de los libros para el alumno de primer grado de telesecundaria, fue mostrar que no es imposible articular los contenidos nacionales con los conocimientos locales de las comunidades en las que se encuentra establecido un plantel educativo. Este ejercicio es un claro ejemplo de que dentro del currículo nacional se pueden encontrar contenidos, temas o actividades que contribuyen al desarrollo y la promoción de la educación con enfoque intercultural dentro del aula, todo depende del tratamiento que el docente le dé a cada uno de ellos y del conocimiento que éste tenga sobre la importancia de incorporar dicho enfoque dentro y fuera de su práctica profesional.

La articulación de contenidos interculturales no sólo debe pensarse para aquellas instituciones educativas que brindan servicio en localidades con asentamientos originarios, sino a nivel nacional, con la intención de que tanto indígenas como no

indígenas conozcamos, reconozcamos, respetemos y valoremos las características culturales y lingüísticas y la diversidad de conocimientos, saberes y tradiciones que existe en el territorio, con la intención de que comprendamos que es precisamente esta diversidad la que nos caracteriza como nación.

La realización de esta investigación constituyó un reto que no podría haber superado sin los elementos que se me brindaron durante mi formación universitaria. Retos que se derivaron de mi falta de conocimiento sobre la educación con enfoque intercultural pues, al pertenecer al plan de estudios de 1984 de la carrera de pedagogía, no tuve la oportunidad de tomar alguna asignatura que se especializara en el tema o que me permitiera profundizar en él. Sin embargo, existieron espacios, como el Foro de Problemas Actuales de la Educación en México, la asignatura de Formación y Práctica Profesional y la Muestra Pedagógica, en los que se abordaron aspectos generales sobre la educación indígena, la multiculturalidad y la educación con enfoque intercultural.

Por esta razón, me causa una gran satisfacción y agrado, saber que en el nuevo plan de estudios 2004 de la carrera de Pedagogía, se incorpora una asignatura que aborda el tema de la multiculturalidad y la interculturalidad. Lo que permitirá contribuir a que más pedagogos se involucren en este tema, pues cada vez existen más realidades multiculturales, lo que genera retos educativos complejos y fuertes, en los que la educación intercultural juega un papel muy importante; al considerarla el instrumento que por excelencia nos permitirá llegar al Interculturalismo, es decir, vivir en la diversidad, aprendiendo y compartiendo con los otros.

FUENTES DE CONSULTA

- Aguilar, Jesús (2004), *Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 9, No. 20, pp. 39-59.
- Ahuja, Raquel (et. al.)(2004), *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*, SEP-CGEIB, México.
- Apffel, Federica (2003), "El espíritu de las aguas: su olvido y su recuerdo", palabras seleccionadas y traducidas por la autora de sus transcripciones de los siguientes eventos en donde Marcela Machaca habló: La conferencia sobre "Descolonización del conocimiento: Voces Indígenas de las Américas" organizada por Federica Apffel-Marglin y John Mohawk, en Smith College, del 5 al 7 de Mayo, 1995. La conferencia sobre "Aprendizaje Mutuo en Teoría y en Práctica" organizado por Federica Apffel-Marglin y Kathryn Pyne Addelson, en Shutesbury, MA. Del 13 al 15 de octubre, 1998. El simposio sobre "Aprendizaje Mutuo: Descolonizando las Comunidades" organizado por F. Apffel-Marglin y Kathryn Pyne Addelson, en Smith College, 16 de octubre, 1998.
- Barabas, Alicia (2004), *La territorialidad simbólica y los derechos territoriales indígenas: reflexiones para el estudio pluriétnico*, en Alteridades, Núm. 027, UAM-Iztapalapa, México, pp.: 105-119.
- Barceló, Raquel (et al.) (Coord.) (2000), *Diversidad étnica y conflicto en América Latina: el indio como metáfora en la identidad nacional*, Vol. II, UNAM-Plaza y Valdés, México.
- Bartolomé, Miguel (2006), *Gente de costumbre y gente de razón: Las identidades étnicas en México*, Siglo XXI, México.
- Calixto, Raúl y Rebollar Angélica (2008), La telesecundaria, ante la sociedad del conocimiento, Revista Iberoamericana de Educación-OEI, No. 44/7.
- Carraher Terezinha, David Carraher y Analúcia Schliemann (2004), *En la vida diez, en la escuela cero*, Siglo XXI, México.
- Castañeda, Adelina (et. al.)(2003), *La UPN y la formación de maestros en educación básica. Hacia una política integral para la formación y el*

- desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, Cuaderno de discusión 15, SEP, México.
- CDI (2009), *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, ONU-CDI, México.
- CGEIB, (2005), *Ideas centrales que orientan la elaboración de los programas de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena*, Documento de Trabajo, SEP-CGEIB, México.
- _____ (2007), *Reforma de Educación Secundaria: Lineamientos nacionales para la elaboración de los programas y materiales de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la educación secundaria*, Documento de Trabajo, SEP-CGEIB, México.
- _____ (2007), *Retos y perspectivas para la orientación de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación secundaria*, Documento de Trabajo, SEP-CGEIB, México.
- _____ (2008), *Programa de la Asignatura de lengua y Cultura Mixteca para la educación secundaria, primer grado*, SEP-CGEIB, México.
- _____ (2008), *Programa de la Asignatura de lengua y Cultura Nahuatl para la educación secundaria, primer grado*, SEP-CGEIB, México.
- _____ (2008), *Programa de la Asignatura de lengua y Cultura Zapoteca para la educación secundaria, primer grado*, SEP-CGEIB, México.
- CIESAS: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, en <http://www.ciesas.edu.mx/>, consultado el 12 de Abril de 2009.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, IFE, México, 2005.
- Crispín, María (Coord.) (2007), *Experiencias innovadoras en Educación intercultural, Vol. 1*, SEP-CGEIB, México.
- Cruz, Laura (2004), *Los estudiantes y los recursos de enseñanza de la telesecundaria*, Tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- _____ (2007), *La educación intercultural bilingüe para todos: un acercamiento epistémico-pedagógico*, Documento de trabajo, SEP-CGEIB, México.

- Cruz, Laura, Rossana Podestá y Violeta Zylberberg (2006), *Construyendo la educación intercultural y bilingüe para este siglo Debates sociolingüísticos, culturales y pedagógicos de la educación intercultural bilingüe*, SEP-CGEIB, México.
- Diario oficial de la Federación del 26 de mayo de 2006.
- Díaz-Couder, Ernesto (1998), *Diversidad cultural y educación en Iberoamérica*, Revista Electrónica Iberoamericana de Educación-OEI, No. 17.
- _____ (2006), "Multiculturalismo y educación", en *Coloquio: (Re) Pensar la educación, cultura-educación*, Conferencia Magistral, UPN, México.
- Freire, Paulo (1986), *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México.
- Kraemer, Gabriela (1999), *Racionalidad práctica y dominación cultural*, Universidad Nacional Autónoma de Chapingo-Alter textos Universidad Autónoma de Chapingo- Plaza y Valdés, México.
- Ley General de Educación (1993, última reforma 2009), en: www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/doc/137.do, consultado el 18 de marzo 2009.
- Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), CDI, México.
- Loncón, Elisa (2006), Memoria del Foro de Consulta sobre los Conocimientos y Valores del Pueblo Nautl, *Hacia la construcción de una educación intercultural*, SEP-CGEIB, México.
- López, Luis y Küper Wolfgang (1999), *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectiva*, Revista Electrónica Iberoamericana de Educación-OEI, No. 20.
- López, Luis y Sichra Inge (2004), *La educación en áreas indígenas de América latina: balances y perspectivas*, Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos (PROEIB Andes), Universidad Mayor de Dan Simón, Cochabamba, Bolivia.
- López, Javier (et al.)(2006), *El enfoque intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria*, SEP-CGEIB, México.

- Maldonado, Benjamín (2002), *Geografía simbólica: una materia para la educación intercultural en escuelas indias de Oaxaca*, CONACULTA-Dirección General de Culturas Populares e Indígenas, México.
- Medina, Patricia (2006), "Perspectivas interculturales inclusivas *"para todos"*. Retos epistémicos y pedagógicos, en Memoria del II Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural, *Política e interculturalidad en la educación*, CEFIA-UIC-CGEIB, México.
- Meneses, Ernesto (1998), *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934: la problemática de la educación mexicana durante la revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*, UIA-CEE, México.
- _____ (1986), *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934: la problemática de la educación mexicana durante la revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*, UIA-CEE, México.
- Olivé, León (2004), "El fundamento filosófico: absolutismo, relativismo, pluralismo", en *Interculturalismo y justicia social*, UNAM, México.
- Pescador, José (1994), *La telesecundaria: alternativa para generalizar la educación básica*, SEP, México.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (2007), México.
- Rodríguez, Miguel (Comp.) (2004), *Educación, ciudadanía e interculturalidad: Memoria del I foro Latinoamericano de políticas públicas en educación*, SEP-CGEIB- FLAPE, México.
- Sandoval, Etelvina (2004), *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*, UPM-Plaza y Valdés, México.
- Santos, Annette (1998), "Historia de la educación secundaria en México (1923-1993)"; en Ynclán Gabriela (Comp.) (1998), *Todo por hacer: algunos problemas de la escuela secundaria*, SNTE, México.
- Schmelkes, Sylvia (2002), *La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales*, Conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura celebrado en Puebla del 16 al 19 de octubre de 2002, en:

http://eib.sep.gob.mx/documentacion/completos/conferencias_ponencias/ponencia_sylvia_puebla.pdf, consultado el 17 de Mayo de 2010.

- _____ (2003), *La política de la educación bilingüe intercultural en México*, Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe”, organizado por el Instituto Internacional de la Planificación Educativa de la UNESCO de Buenos Aires y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, Celebrada en México.
- _____ (2004), “Educación intercultural: Reflexiones a la luz de experiencias recientes”, en *La formación de valores en la educación básica*, SEP, México.
- SEP (S/F), *Telesecundaria memoria 1988-1994*, México.
- _____ (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México.
- _____ (2003), *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica: Documento base*, Cuaderno de Discusión 1, México.
- _____ (2004), Programa de Educación Preescolar (PEP), México.
- _____ (2005), *Propuesta curricular para la educación secundaria 2005: proceso de construcción*, en:
<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/proc/proconstru.pdf>, consultado el 15 de Diciembre de 2008.
- _____ (2005), RIES: *Plan y programas de estudio para la educación secundaria: primera etapa de implementación 2005-2006*, Documento introductorio, RIES-SEP, México.
- _____ (2006), *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*, México.
- _____ (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México.
- _____ (2008), *La Telesecundaria*, en: <http://telesecundarias.gob.mx>, consultado el 06 de Febrero de 2008.
- _____ (2008), *Plan de Estudios 2009: educación básica primaria*, Etapa de prueba, México.

- Solano, Fernando, Raúl Cardier y Raúl Bolaños (Coord.) (2007), *Historia de la Educación Pública en México*, FCE-SEP, México.
- Suárez, Aída (2007), "El modelo de telesecundaria", en *Diagnóstico sociolingüístico para la elaboración de los materiales impresos (Guía de Aprendizaje del Alumno y Guía Didáctica para el Maestro) de la Asignatura de Lengua y Cultura: zapoteca, mixteca y náhuatl del primer grado de telesecundaria*, Documento de trabajo, SEP-CGEIB, México.
- Suavita, María y Mario Cañón (2005), "Etnomatemática", en *Hacia una propuesta de enseñanza del concepto de medida en un contexto intercultural: Mediante el espacio y el tiempo*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Proyecto Curricular de Licenciatura en Matemáticas, Bogotá.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal (Noviembre 2002), *Documento base: Reforma integral de la educación secundaria*, en: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/docbase.pdf>, consultado el 22 de Abril de 2008.
- Zemelman, Hugo (2003), *Los horizontes de la razón Tomo 1: Dialéctica y apropiación del presente*, Anthropos, España.
- Zorrilla, Margarita (2002), *Diez años después del acuerdo nacional para la modernización de la educación básica en México: retos, tensiones y perspectivas*, Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, No. 2.
- _____ (2004), *La educación secundaria en México: al filo de su reforma*, REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 2, No. 1.

ANEXOS

Anexo 1: Mapa curricular de la Educación Secundaria 2006.

v. Mapa curricular

A fin de cumplir con los propósitos formativos de la educación secundaria y a partir de los elementos señalados en los apartados anteriores, se diseñó un mapa curricular que considera una menor fragmentación del tiempo de enseñanza para los tres grados de educación secundaria y promueve una mayor integración entre campos disciplinares. La jornada semanal constará, entonces, de 35 horas y las sesiones de las asignaturas tendrán una duración efectiva de, al menos, 50 minutos.

Lógica de distribución de las cargas horarias

Con base en el perfil de egreso para la educación básica, los espacios de formación de los alumnos de educación secundaria se organizan de la siguiente manera:

a) Formación general y contenidos comunes

Es el espacio formativo con mayor carga horaria en el currículo. Los contenidos de las asignaturas que lo conforman se establecen bajo normatividad nacional y su propósito es enriquecer el conocimiento del español y de una lengua extranjera; el uso de herramientas numéricas para aplicarlas en el razonamiento y la resolución de problemas matemáticos; la comprensión y el aprecio del mundo natural y tecnológico, así como el reconocimiento de las interacciones y los impactos entre ciencia, tecnología y sociedad; la comprensión del espacio geográfico, del acontecer histórico, de la producción artística y del desarrollo humano basado en aspectos cívicos, éticos y en las capacidades corporales y motrices.

Para la formación artística se diseñaron contenidos para cada lenguaje: Danza, Teatro, Música y Artes Visuales. Los programas se proponen con un carácter nacional; sin embargo, son flexibles para que cada escuela, a partir de las posibilidades y los recursos con que cuente, imparta la o las disciplinas que considere pertinente. En las escuelas que ofrezcan dos o más programas de artes se sugiere que los alumnos elijan la opción en función de sus propias inclinaciones y sus propios intereses.

b) Asignatura Estatal

Este espacio curricular ofrecerá oportunidades para integrar y aplicar aprendizajes del entorno social y natural de los estudiantes; reforzar, articular y apoyar el desarrollo de proyectos transversales derivados del currículo; fortalecer contenidos específicos, e impulsar el trabajo en relación con situaciones y problemas particulares de la región donde viven. Las entidades, a partir de los lineamientos nacionales y de acuerdo con las características, las necesidades y los intereses de sus alumnos, propondrán los programas de estudio para esta asignatura, apegados a las finalidades de la educación pública mexicana.

c) Orientación y Tutoría

Orientación y Tutoría se incluye con el propósito de acompañar a los alumnos en su inserción y participación en la vida escolar, conocer sus necesidades e intereses, además de coadyuvar en la formulación de su proyecto de vida comprometido con la realización personal y el mejoramiento de la convivencia social. Se asignó una hora a la semana en cada grado, pero no debe concebirse como una asignatura más. El tutor, en colaboración con el conjunto de maestros del grupo en cuestión, definirá el contenido a fin de garantizar su pertinencia. Conviene tener presente que, a partir de los lineamientos nacionales, cada entidad establecerá los criterios sobre las actividades que llevará a cabo en esta franja del currículo.

De acuerdo con las posibilidades de cada escuela, el trabajo que realice el tutor se compartirá con los demás profesores del grupo para definir, en sesiones colegiadas, estrategias que contribuyan a potenciar las capacidades de los alumnos, superar limitaciones o dificultades, y definir los casos que requieran de una atención individualizada. Se recomienda que cada tutor atienda sólo un grupo a la vez, porque esto le permitirá tener mayor cercanía y conocimiento de los estudiantes.

Tomando en consideración las características anteriores, el mapa curricular del nuevo plan de estudios para la educación secundaria es el siguiente:

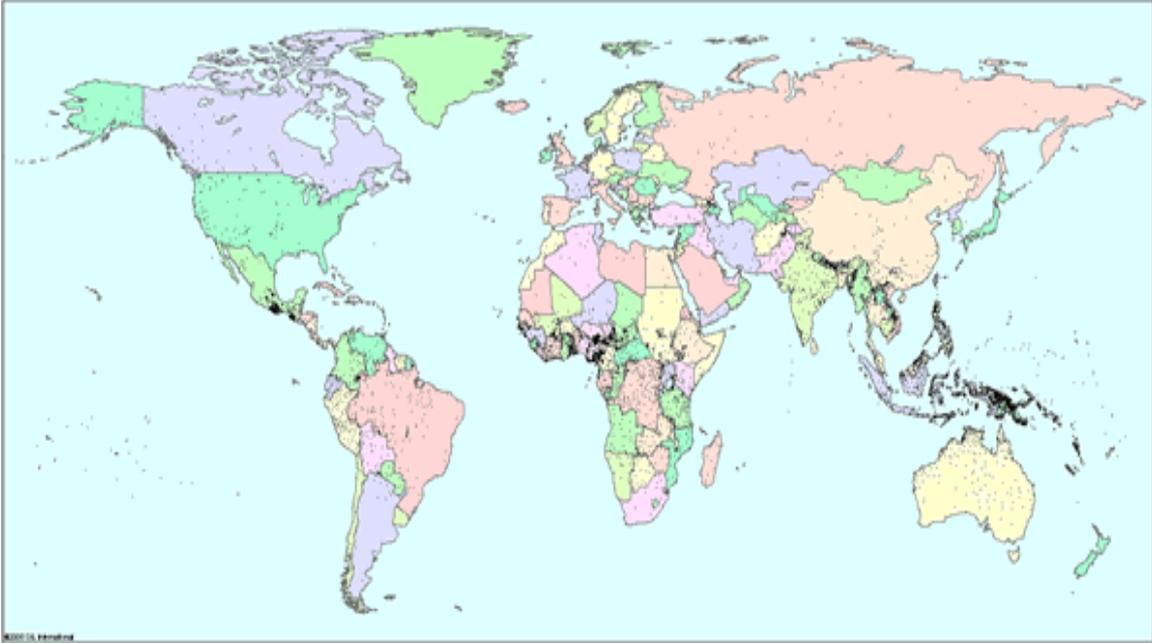
Mapa curricular

Primer grado	Horas	Segundo grado	Horas	Tercer grado	Horas
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua Extranjera I	3	Lengua Extranjera II	3	Lengua Extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I*	3	Tecnología II*	3	Tecnología III*	3
Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)	2
Asignatura Estatal	3				
Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1
Total	35		35		35

* En el caso de la asignatura Tecnología, la distribución horaria no será limitativa para la educación secundaria técnica, con la finalidad de que se cumpla con los requerimientos pedagógicos que caracterizan a esta modalidad y, por tanto, sus cargas horarias serán determinadas según los campos tecnológicos impartidos.



**Anexo 2: Distribución de las lenguas en el mundo por lugar de origen.
Diversidad Lingüística del Mundo Contemporáneo**



Distribución de las lenguas en el mundo por lugar de origen

	Total de Lenguas Vivas	Porcentaje
Asia	2,197	32 %
África	2,058	30 %
Pacífico	1,311	19 %
América	1,013	15 %
Europa	230	3 %
Total	6,809	100 %

Fuente: Cruz Ramos Laura, Rossana Podestá Siri y Violeta Zylberberg Panebianco (2006), pp. 8 y 9.

Anexo 3: Cuadro de fechas y tipo de acuerdos o leyes dirigidas a la población indígena en país de América Latina

PAIS	AÑO	
Argentina	1994	Modificación Constitucional
	1996	Creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas
Bolivia	1994	Modificación Constitucional
	1994	Reforma Educativa
	1994	Ley No. 1551 de Participación Popular
Brasil	1988	Modificación Constitucional
	1994	Estatuto das Sociedades Indígenas
	1995	Lei de Directrices e Bases da Educacao Brasileira
Colombia	1991	Modificación Constitucional
	1993	Ley 115 de Educación para Grupos Etnicos
	1994	Decreto 804 reglamentario del Título III.Cap.3 de la ley 115
Chile	1993	Ley Indígena
Ecuador	1988	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
	1993	Ley Agraria Integral
El Salvador	1993	Programa “Apoyo al desarrollo de las comunidades indígenas de El Salvador”
	1994	Creación de la Jefatura de Asuntos Indígenas
Guatemala	1985	Modificación Constitucional
	1995	Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas
	1995	Acuerdo 726-95 que crea la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural
Honduras	1994	Acuerdo No. 0719 E.P.-94. Se reconoce el carácter multiétnico del país
	1994	Programa Nacional de Educación para las etnias Autóctonas
	1996	Decreto 93-97 que institucionaliza la educación bilingüe Intercultural

México	1992	Modificación Constitucional
	1993	Ley General de Educación
	1993	Ley General de Educación de Oaxaca
	1996	Firma de los Acuerdos sobre Cultura y Derechos Indígenas
	1996	Creación del Instituto de Lenguas, Literaturas y Artes Indígenas de Chiapas
	1997	Creación del Instituto de las Lenguas de Oaxaca
	1998	Propuesta de Ley sobre Cultura y Derechos Indígenas de Oaxaca
	1998	Propuesta de Ley Federal sobre Cultura y Derechos Indígenas
Nicaragua	1987	Modificación Constitucional
	1987	Estatuto de Autonomía para las Comunidades de la Costa Atlántica
	1987	Ley 162 “Ley de uso oficial de las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica”
Panamá	1995	Nueva ley Educativa de Panamá
Paraguay	1992	Modificación Constitucional
	1994	Comisión Nacional de Bilingüismo creada por decreto No. 26588
Perú	1993	Modificación Constitucional

Fuente: Cruz Ramos Laura, Rossana Podestá Siri y Violeta Zylberberg Panebianco (2006), Construyendo la educación intercultural y bilingüe para este siglo Debates sociolingüísticos, culturales y pedagógicos de la educación intercultural bilingüe, Documento interno, SEP-CGEIB, México, pp.26-27.

Anexo 4: Distribución geográfica nacional de las lenguas indígenas y su número de hablantes.

Población indígena (1) por lengua (2), porcentaje de hablantes de lengua indígena y ubicación geográfica, México, 2000

Lenguas	Población indígena total	Hablan lengua indígena	Ubicación geográfica
Total	10,220,862	67.4%	
Aguacateco	59	46.0%	Veracruz
Kiliwa (k'olew)	107	52.5%	Baja California
Ixil	224	48.1%	Campeche y Quintana Roo
Cochimí (Laymon o m'ti-pa)	226	42.5%	Baja California
Kikapú (Kikapoa)	251	57.5%	Coahuila
Kumiai (Kamia o ti'pai)	328	56.3%	Baja California
Cucapá (Es-peí)	344	59.9%	Baja California y Sonora
Pápago (Tono ooh'tam)	363	42.1%	Sonora
Paipai (Akwa'ala)	418	52.9%	Baja California
Quiché	524	54.7%	Campeche, Chiapas y Quintana Roo
Cakchiquel (Cachiquero)	675	34.1%	Chiapas
Motocintleco (Mochó o Qatok)	692	26.9%	Chiapas
Seri (Konkaak)	716	72.4%	Sonora
Ixcateco (Mero ikooa)	816	49.7%	Oaxaca
Lacandón (Hach t'an o hach winik) (a)	896	81.2%	Chiapas

Kekchí (k'ekchí o queckchí o quetzchí)	987	84.6%	Campeche
Jacalteco (Abxubal)	1,478	39.5%	Chiapas
Pima (Otam u o'ob)	1,540	54.3%	Sonora y Chihuahua
Ocuilteco (Tlahuica)	1,759	29.7%	México
Tacuate	2,379	86.9%	Oaxaca
Chocho (Runixa ngiigua)	2,592	41.6%	Oaxaca
Chuj	2,719	78.8%	Chiapas
Guarijío (Varojío o macurawe)	2,844	67.0%	Chihuahua y Sonora
Matlatzinca (Botuná o matéame)	3,005	47.9%	México
Chichimeca jonaz (Uza)	3,169	62.7%	Guanajuato
Lenguas Pames (Xigüe o Xi'ui) (b)	12,572	77.7%	San Luis Potosí
Chontal de Oaxaca (Sijuala xanuk) (c)	12,663	43.7%	Oaxaca
Kanjobal (k'anjobal)	12,974	83.5%	Chiapas
Tepehua (Hamasiipini)	16,051	66.2%	Veracruz
Suave (Mero ikooc)	20,528	78.6%	Oaxaca
Cuicateco (Nduudu yu)	22,984	65.6%	Oaxaca
Yaqui (Yoreme)	23,411	64.3%	Sonora
Mame (Qyool)	23,812	36.7%	Chiapas
Cora (Naayeri)	24,390	80.0%	Nayarit
Popoloca	26,249	72.1%	Puebla
Trique (Driki)	29,018	84.4%	Oaxaca
Tepehuano (O'dam)	37,548	80.8%	Durango ¹⁴
Huichol (Wirrárika)	43,929	83.9%	Jalisco y Nayarit
Tojolabal (Tojolwinik Otis)	54,505	81.7%	Chiapas

¹⁴ También se habla en el estado de Chihuahua.

Amuzgo (Tzañcue o tzjon noan)	57,666	84.7%	Guerrero y Oaxaca
Chatino (Cha'cña)	60,003	79.6%	Oaxaca
Popolucá (Núntahá'yi o tuncapxe)	62,306	71.0%	Veracruz
Chontal de Tabasco (Yokot'an) (c)	79,438	55.2%	Tabasco
Zoque (O'de püt)	86,589	69.4%	Chiapas, Oaxaca y Veracruz
Mayo (Yoreme)	91,261	38.1%	Sinaloa y Sonora,
Tarahumara (Rarámuri)	121,835	72.0%	Chihuahua
Tlapaneco (Me'phaa)	140,254	85.2%	Guerrero
Mixe (Ayook o ayuuk)	168,935	80.1%	Oaxaca
Lenguas Chinantecas (Tsa jujmí) (d)	201,201	75.9%	Oaxaca y Veracruz
Purépecha (P'urhépechas)	202,884	67.2%	Michoacán
Chol (Winik)	220,978	85.8%	Campeche, Chiapas y Tabasco
Huasteco (Teenek)	226,447	76.5%	San Luis Potosí y Veracruz
Mazateco (Ha shuta enima)	305,836	80.5%	Oaxaca y Veracruz
Mazahua (Jñatjo)	326,660	46.5%	México y Michoacán
Tzeltal (K'op o winik atel)	384,074	87.6%	Chiapas y Tabasco
Tzotzil (Batzil K'op)	406,962	86.9%	Chiapas
Totonaca (Tachihuiin)	411,266	66.1%	Puebla y Veracruz
Otomí (Ñahñú o hñä hñü)	646,875	50.6%	México, Hidalgo, Jalisco, Querétaro y Veracruz

Lenguas Mixtecas (Ñuu Savi) (e)	726,601	70.3%	Guerrero, Oaxaca y Puebla
Lenguas Zapotecas (Ben'zaa o binnizá o bene xon) (f)	777,253	65.1%	Oaxaca y Veracruz
Maya	1,475,575	60.5%	Campeche, Quintana Roo y Yucatán
Náhuatl	2,445,969	67.5%	Distrito Federal, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz ¹⁵
Otras lenguas indígenas de América	924	47.9%	
Otras lenguas indígenas de México (g)	728	46.3%	
No especificada	202,597	48.6%	

CDI-PNUD, Sistema de Indicadores sobre la Población Indígena de México, 2002; CONACULTA, INI. La Diversidad Cultural de México. Los pueblos indígenas y sus 62 lenguas. México, 1998.

¹⁵ También se habla en los estados de Tlaxcala y Durango.

Fuente: Cruz Ramos Laura, Rossana Podestá Siri y Violeta Zylberberg Panebianco (2006), Construyendo la educación intercultural y bilingüe para este siglo Debates sociolingüísticos, culturales y pedagógicos de la educación intercultural bilingüe, Documento interno, SEP-CGEIB, México, pp.32-36.

Anexo 5: Artículo 2do. Constitucional (completo).

PODER EJECUTIVO

SECRETARIA DE GOBERNACION

DECRETO por el que se aprueba el diverso por el que se adicionan un segundo y tercer párrafos al artículo 1o., se reforma el artículo 2o., se deroga el párrafo primero del artículo 4o.; y se adicionan un sexto párrafo al artículo 18, y un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos.- Presidencia de la República.

VICENTE FOX QUESADA, Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes sabed:

Que la Comisión Permanente del Honorable Congreso de la Unión, se ha servido dirigirme el siguiente

DECRETO

"LA COMISION PERMANENTE DEL HONORABLE CONGRESO DE LA UNION, EN USO DE LA FACULTAD QUE LE CONFIERE EL ARTICULO 135 CONSTITUCIONAL Y PREVIA LA APROBACION DE LAS CAMARAS DE DIPUTADOS Y DE SENADORES DEL CONGRESO GENERAL DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, ASI COMO LA MAYORIA DE LAS LEGISLATURAS DE LOS ESTADOS, D E C R E T A:

SE APRUEBA EL DECRETO POR EL QUE SE ADICIONA UN SEGUNDO Y TERCER PARRAFOS AL ARTICULO 1o., SE REFORMA EL ARTICULO 2o., SE DEROGA EL PARRAFO PRIMERO DEL ARTICULO 4o.; Y SE ADICIONA UN SEXTO PARRAFO AL ARTICULO 18 Y UN ULTIMO PARRAFO A LA FRACCION TERCERA DEL ARTICULO 115 DE LA CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, PARA QUEDAR COMO SIGUE:

ARTICULO UNICO.- Se adicionan un segundo y tercer párrafos al artículo 1o.; se reforma en su integridad el artículo 2o. y se deroga el párrafo primero del artículo 4o.; se adicionan: un sexto párrafo al artículo 18, un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115, todos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como cuatro Transitorios, para quedar como sigue:

ARTICULO 1o.

En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que otorga esta Constitución, las cuales no podrán restringirse ni suspenderse, sino en los casos y con las condiciones que ella misma establece.

Está prohibida la esclavitud en los Estados Unidos Mexicanos. Los esclavos del extranjero que entren al territorio nacional alcanzarán, por este solo hecho, su libertad y la protección de las leyes.

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

ARTICULO 2o.

La Nación Mexicana es única e indivisible.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres.

El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico.

A. Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

I. Decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural.

II. Aplicar sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos, sujetándose a los principios generales de esta Constitución, respetando las garantías individuales, los derechos humanos y, de manera relevante, la dignidad e integridad de las mujeres. La ley establecerá los casos y procedimientos de validación por los jueces o tribunales correspondientes.

III. Elegir de acuerdo con sus normas, procedimientos y prácticas tradicionales, a las autoridades o representantes para el ejercicio de sus formas propias de gobierno interno, garantizando la participación de las mujeres en condiciones de equidad frente a los varones, en un marco que respete el pacto federal y la soberanía de los estados.

IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

V. Conservar y mejorar el hábitat y preservar la integridad de sus tierras en los términos establecidos en esta Constitución.

VI. Acceder, con respeto a las formas y modalidades de propiedad y tenencia de la tierra establecidas en esta Constitución y a las leyes de la materia, así como a los derechos adquiridos por terceros o por integrantes de la comunidad, al uso y disfrute preferente de los recursos naturales de los lugares que habitan y ocupan las comunidades, salvo aquellos que corresponden a las áreas estratégicas, en términos de esta Constitución. Para estos efectos las comunidades podrán asociarse en términos de ley.

VII. Elegir, en los municipios con población indígena, representantes ante los ayuntamientos.

Las constituciones y leyes de las entidades federativas reconocerán y regularán estos derechos en los municipios, con el propósito de fortalecer la participación y representación política de conformidad con sus tradiciones y normas internas.

VIII. Acceder plenamente a la jurisdicción del Estado. Para garantizar ese derecho, en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales respetando los preceptos de esta Constitución. Los indígenas tienen en todo tiempo el derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua y cultura.

Las constituciones y leyes de las entidades federativas establecerán las características de libre determinación y autonomía que mejor expresen las situaciones y aspiraciones de los pueblos indígenas en cada entidad, así como las normas para el reconocimiento de las comunidades indígenas como entidades de interés público.

B. La Federación, los Estados y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y

determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos.

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de:

I. Impulsar el desarrollo regional de las zonas indígenas con el propósito de fortalecer las economías locales y mejorar las condiciones de vida de sus pueblos, mediante acciones coordinadas entre los tres órdenes de gobierno, con la participación de las comunidades. Las autoridades municipales determinarán equitativamente las asignaciones presupuestales que las comunidades administrarán directamente para fines específicos.

II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

III. Asegurar el acceso efectivo a los servicios de salud mediante la ampliación de la cobertura del sistema nacional, aprovechando debidamente la medicina tradicional, así como apoyar la nutrición de los indígenas mediante programas de alimentación, en especial para la población infantil.

IV. Mejorar las condiciones de las comunidades indígenas y de sus espacios para la convivencia y recreación, mediante acciones que faciliten el acceso al financiamiento público y privado para la construcción y mejoramiento de vivienda, así como ampliar la cobertura de los servicios sociales básicos.

V. Propiciar la incorporación de las mujeres indígenas al desarrollo, mediante el apoyo a los proyectos productivos, la protección de su salud, el otorgamiento de estímulos para favorecer su educación y su participación en la toma de decisiones relacionadas con la vida comunitaria.

VI. Extender la red de comunicaciones que permita la integración de las comunidades, mediante la construcción y ampliación de vías de

Instituto de Investigaciones Jurídicas

comunicación y telecomunicación. Establecer condiciones para que los pueblos y las comunidades indígenas puedan adquirir, operar y administrar medios de comunicación, en los términos que las leyes de la materia determinen.

VII. Apoyar las actividades productivas y el desarrollo sustentable de las comunidades indígenas mediante acciones que permitan alcanzar la suficiencia de sus ingresos económicos, la aplicación de estímulos para las inversiones públicas y privadas que propicien la creación de empleos, la incorporación de tecnologías para incrementar su propia capacidad productiva, así como para asegurar el acceso equitativo a los sistemas de abasto y comercialización.

VIII. Establecer políticas sociales para proteger a los migrantes de los pueblos indígenas, tanto en el territorio nacional como en el extranjero, mediante acciones para garantizar los derechos laborales de los jornaleros agrícolas; mejorar las condiciones de salud de las mujeres; apoyar con programas especiales de educación y nutrición a niños y jóvenes de familias migrantes; velar por el respeto de sus derechos humanos y promover la difusión de sus culturas.

IX. Consultar a los pueblos indígenas en la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo y de los estatales y municipales y, en su caso, incorporar las recomendaciones y propuestas que realicen.

Para garantizar el cumplimiento de las obligaciones señaladas en este apartado, la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, las legislaturas de las entidades federativas y los ayuntamientos, en el ámbito de sus respectivas competencias, establecerán las partidas específicas destinadas al cumplimiento de estas obligaciones en los presupuestos de egresos que aprueben, así como las formas y procedimientos para que las comunidades participen en el ejercicio y vigilancia de las mismas.

Sin perjuicio de los derechos aquí establecidos a favor de los indígenas, sus comunidades y pueblos, toda comunidad equiparable a aquéllos tendrá en lo conducente los mismos derechos tal y como lo establezca la ley.

ARTICULO 4o.

(Se deroga el párrafo primero)

ARTICULO 18

...

...

...

...

...

Los sentenciados, en los casos y condiciones que establezca la ley, podrán compurgar sus penas en los centros penitenciarios más cercanos a su domicilio, a fin de propiciar su reintegración a la comunidad como forma de readaptación social.

ARTICULO 115

Fracción III

Ultimo párrafo

Las comunidades indígenas, dentro del ámbito municipal, podrán coordinarse y asociarse en los términos y para los efectos que prevenga la ley.

ARTICULOS TRANSITORIOS

ARTICULO PRIMERO. El presente decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el *Diario Oficial de la Federación*.

ARTICULO SEGUNDO. Al entrar en vigor estas reformas, el Congreso de la Unión y las Legislaturas de las entidades federativas deberán realizar las adecuaciones a las leyes federales y constituciones locales que procedan y reglamenten lo aquí estipulado.

ARTICULO TERCERO. Para establecer la demarcación territorial de los distritos electorales uninominales deberá tomarse en consideración, cuando sea factible, la ubicación de los pueblos y comunidades indígenas, a fin de propiciar su participación política.

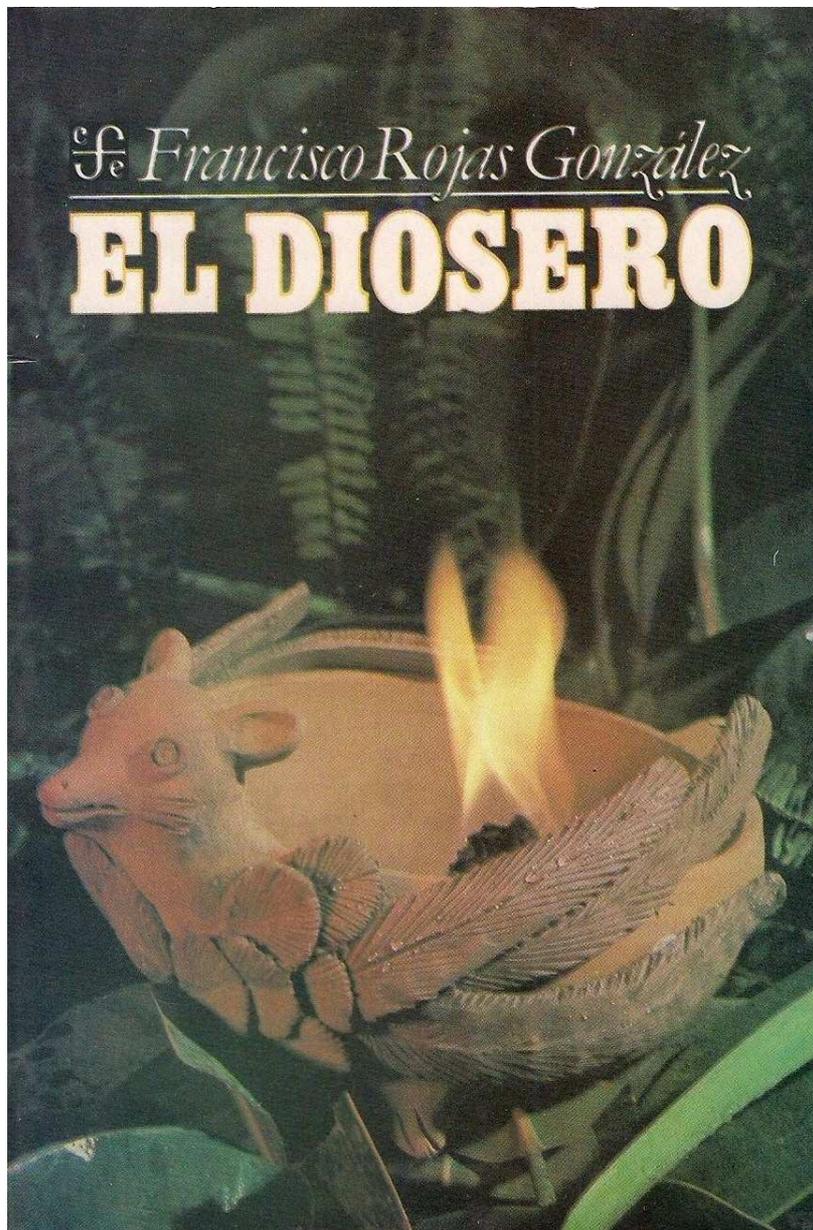
ARTICULO CUARTO. El titular del Poder Ejecutivo Federal dispondrá que el texto íntegro de la exposición de motivos y del cuerpo normativo del presente decreto, se traduzca a las lenguas de los pueblos indígenas del país y ordenará su difusión en sus comunidades.

SALON DE SESIONES DE LA COMISION PERMANENTE DEL HONORABLE CONGRESO DE LA UNION.- México, D.F., a 18 de julio de 2001.- Sen. Fidel Herrera Beltrán, Vicepresidente en funciones de Presidente.- Sen. Susana Sthepenson Pérez, Secretaria.- Rúbricas."

En cumplimiento de lo dispuesto por la fracción I del Artículo 89 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y para su debida publicación y observancia, expido el presente Decreto en la Residencia del Poder Ejecutivo Federal, en la Ciudad de México, Distrito Federal, a los tres días del mes de agosto de dos mil uno.- Vicente Fox Quesada.- Rúbrica.- El Secretario de Gobernación, Santiago Creel Miranda.- Rúbrica.

Instituto de Investigaciones Jurídicas

Anexo 6: Cuentos de “El Diosero”, revisados en la secuencia tres de la asignatura de español.



LA TONA

CRISANTA descendía por la vereda que culebreaba entre los peñascos de la loma clavada entre la aldehuela y el río, de aquel río bronco al que tributaban los torrentes que, abriéndose paso entre jarales y yerbajos, se precipitaban arrastrando tras sí costras de roble hurtadas al monte. Tendido en la hondonada, Tapijulapa, el pueblo de indios pastores. Las torrecitas de la capilla, patinadas de fervores y lamosas de años, perforaban la nube aprisionada entre los brazos de la cruz de hierro.

Crisanta, india joven, casi niña, bajaba por el sendero; el aire de la media tarde calosfriaba su cuerpo encorvado al peso de un tercio de leña; la cabeza gacha y sobre la frente un manojo de cabellos empapados de sudor. Sus pies —garras a ratos, pezuñas por momentos— resbalaban sobre las lajas, se hundían en los líquenes o se asentaban como extremidades de plantigrado en las planadas del senderillo... Los muslos de la hembra, negros y macizos, asomaban por entre los harapos de la enagua de algodón, que alzaba por delante hasta arriba de las rodillas, porque el vientre estaba urgido de preñez... la marcha se hacía más penosa a cada paso; la muchacha deteníase por instantes a tomar alientos; mas luego, sin levantar la cara, reanudaba el camino con ímpetus de bestia que embistiera al fantasma del aire.

Pero hubo un momento en que las piernas se negaron al impulso, vacilaron. Crisanta alzó por primera vez la cabeza e hizo vagar sus ojos en la ex-

tensión. En el rostro de la mujercita zoque cayó un velo de angustia; sus labios temblaron y las alas de su nariz latieron, tal si olfatearan. Con pasos inseguros la india buscó las riberas; diríase llevada entonces por un instinto, mejor que impulsada por un pensamiento. El río estaba cerca, a no más de veinte pasos de la vereda. Cuando estuvo en las márgenes, desató el "mecapal" anudado a su frente y con apremios depositó en el suelo el fardo de leña; luego, como lo hacen todas las zoques, todas:

la abuela,
la madre,
la hermana,
la amiga,
la enemiga,

remangó hasta arriba de la cintura su faldita andrajosa, para sentarse en cuclillas, con las piernas abiertas y las manos crispadas sobre las rodillas amoratadas y ásperas. Entonces se esforzó al lancetazo del dolor. Respiró profunda, irregularmente, tal si todas las dolencias hubiéransele anidado en la garganta. Después hizo de sus manos, de aquellas manos duras, agrietadas y rugosas de fatigas, utensilios de consuelo, cuando las pasó por el excesivo vientre ahora convulso y acalambrado. Los ojos escurrían lágrimas que brotaban de las escleróticas congestionadas. Pero todo esfuerzo fue vano. Llevó después sus dedos, únicos instrumentos de alivio, hasta la entrepierna ardorosa, tumefacta y de ahí los separó por inútiles... Luego los encajó en la tierra con fiereza y así los mantuvo, pujando rabia y desesperación... De pronto la sed se hizo otra tortura... y allá fue, arrastrándose como coyota, hasta llegar al río: tendióse sobre la arena,

intentó beber, pero la náusea se opuso cuantas veces quiso pasar un trago; entonces mugió su desesperación y rodó en la arena entre convulsiones. Así la halló Simón su marido.

Cuando el mozo llegó hasta su Crisanta, ella lo recibió con palabras duras en lengua zoque; pero Simón se había hecho sordo. Con delicadeza la levantó en brazos para conducirla a su choza, aquel jacal pajizo, incrustado en la falda de la loma. El hombrecito depositó en el petate la carga trémula de dos vidas y fue en busca de Altagracia, la comadrona vieja que moría de hambre en aquel pueblo en donde las mujeres se las arreglaban solas, a orillas del río, sin más ayuda que sus manos, su esfuerzo y sus gemidos.

Altagracia vino al jacal seguida de Simón. La vieja encendió un manojo de ocote que dejó arder sobre una olla, en seguida, con ademanes complicados y posturas misteriosas, se arrodilló sobre la tierra apisonada, rezó un credo al revés, empezando por el "amén" para concluir en el "...padre, Dios en creo"; fórmula, según ella, "linda" para sacar de apuros a la más comprometida. Después siguió practicando algunos tocamientos sobre la barriga deforme.

—No te apures, Simón, luego la arreglamos. Esto pasa siempre con las primerizas... ¡Hum, las veces que me ha tocado batallar con ellas...! —dijo.

—Obre Dios —contestó el muchacho mientras echaba a la fogata una raja resinosa.

—¿Hace mucho que te empezaron los dolores, hija?

Y Crisanta tuvo por respuesta sólo un rezongo.

—Vamos a ver, muchacha —siguió Altagracia—: dobla tus piernas... Así, flojas. Resuella hondo,

puja, puja fuerte cada vez que te venga el dolor... Más fuerte, más... ¡Grita, hija...!

Crisanta hizo cuanto se le dijo y más; sus piernas fueron hilachos, rugió hasta enronquecer y sangró sus puños a mordidas.

—Vamos, ayúdame muchachita —suplicó la vieja en los momentos en que pasaba rudamente sus manos sobre la barriga relajada, pero terca en conservar la carga... —

Y los dedos de uñas corvas y negras echaban toda su habilidad, toda su experiencia, todas sus mañas en los frotamientos que empezaban en las mamas rotundas, para acabar en la pelvis abultada y lampiña.

Simón, entre tanto, habíase acurrucado en un rincón de la choza; entre sus piernas un trozo de madera destinado a ser cabo de azadón. El chirrido de la lima que aguzaba un extremo del mango distraía el enervamiento, robaba un poco la ansiedad del muchacho.

—Anda, madrequita, grita por vida tuya... Puja, encorajínate... Díme chiches de perra; pero date prisa... Pare, haragana. Pare hembra o macho, pero pronto... ¡Cristo de Esquipulas!

La joven no hacía esfuerzo ya; el dolor se había apuntado un triunfo.

Simón trataba ahora de insertar a golpes el mango dentro del arillo del azadón; de su boca entreabierta salían sonidos roncós.

Altagracia sudorosa y desgñada, con las manos tiesas abiertas en abanico, se volvió hacia el muchacho quien había logrado, por fin, introducir el astil en la argolla de la azada; el trabajo había alejado un poco a su pensamiento del sitio en que se escenificaba el drama.

—Todo es de balde, Simón, viene de nalgas —dijo la vieja a gritos, mientras se limpiaba la frente con el dorso de su diestra.

Y Simón, como si volviese del sueño, como si hubiese sido sustraído por las destempladas palabras de una región luminosa y apacible:

—¿De nalgas? Bueno... ¿y' hora qué?

La vieja no contestó; su vista vagaba por el techo del jacal.

—De ahí —dijo de pronto—, de ahí, de la viga madre cuelga la coyunda para hacer con ella el colupio... Pero pronto, muévete —ordenó Altagracia.

—No, eso no —gimió él.

—Anda, vamos a hacer la última lucha... Cuelga la coyunda y ayúdame a amarrar a la muchacha por los sobacos.

Simón trepó sin chistar por los amarres de los muros pajizos e hizo pasar la cinta de jarcía sobre el morillo horizontal que sostenía la techumbre.

—Jala fuerte... fuerte, con ganas. ¡Hum, no parece hombre...! Jala, demonio.

A poco Crisanta era un títere que pateaba y se retorció pendiente de la coyunda.

Altagracia empujó al cuerpo de la muchacha... Ahora más que pelele, era una péndola de tragedia, un pezón de delirio...

Pero Crisanta ya no hacía nada por ella, había caído en un desmayo convulsivo.

—Corre, Simón —dijo Altagracia con acento alarzado—, ve a la tienda y compra un peso de chile seco; hay que ponerlo en las brasas para que el humo la haga toser. Ella ya no puede, se está pasando... Mientras tú vas y vienes, yo sigo mi lucha con la ayuda de Dios y de María Santísima... Le

voy a trincar la cintura con mi rebozo, a ver si así sale... ¡Corre por vida tuya!

Simón ya no escuchó las últimas palabras de la vieja; había salido en carrera para cumplir el encargo.

En el camino tropezó con Trinidad Pérez, su amigo el peón de la carretera inconclusa que pasaba a corta distancia de Tapijulapa.

—Aguárdate, hombre, saluda siquiera —gritó Trinidad Pérez.

—Aquella está pariendo desde antes de que el sol se metiera y es hora que todavía no puede —informó el otro sin detenerse.

Trinidad Pérez se emparejó con Simón, los dos corrían.

—Le está ayudando doña Altagracia... Por luchas no ha quedado.

—¿Quieres un consejo, Simón?

—Viene...

—Vete al campamento de los ingenieros de la carretera. Allí está un doctor que es muy buena gente, llámalo.

—¿Y con qué le pago?

—Si le dices lo pobres que somos, él entenderá... Anda, déjate de Altagracia.

Simón ya no reflexionó más y en lugar de torcer hacia la tienda, tomó por el atajo que más pronto lo llevaría al campamento. La luna, muy alta, decía que la media noche estaba cercana.

Frente al médico, un viejo amable y bromista, Simón el indio zoque no tuvo necesidad de hablar mucho y, por ello, tampoco poner en evidencia su mal español.

—¿Por qué se les ocurrirá a las mujeres hacer sus gracias precisamente a estas horas? —se pregun-

tó el doctor a sí mismo, mientras un bostezo ahogaba sus últimas palabras... Mas luego de desesperarse, añadió de buen talante—: ¿Por qué se nos ocurre a algunos hombres ser médicos? Iré, muchacho, iré luego, no faltaba más... ¿Está bueno el camino hasta tu pueblo?

—Bueno, parejito, como la palma de la mano...

El médico guardó en su maletín algunos instrumentos niquelados, una jeringa hipodérmica y un gran paquete de algodón; se caló su viejo "panamá", echó "a pico de botella" un buen trago de mezcal, aseguró sus ligas de ciclista sobre las "valencianas" del pantalón de dril y montó en su bicicleta, mientras escuchaba a Simón que decía:

—Entrando por la zurda, es la casita más repegada a la loma.

Cuando Simón llegó a su choza, lo recibió un vagido largo y agudo, que se confundió entre el cacareo de las gallinas y los gruñidos de "Mit-Chueg", el perro amarillo y fiel.

Simón sacó de la copa de su sombrero un gran pañuelo de yerbas; con él se enjugó el sudor que le corría por las sienes; luego respiró profundo, mientras empujaba tímidamente la puertecilla de la choza.

Crisanta, cubierta con un sarape desteñido, yacía sosegada. Altagracia retiraba ahora de la lumbre una gran tinaja con agua caliente, y el médico, con la camisa remangada, desmontaba la aguja de la jeringa hipodérmica.

—Hicimos un machito —dijo con voz débil y en la aglutinante lengua zoque Crisanta cuando miró a su marido. Entonces la boca de ella se iluminó con el brillo de dos hileras de dientes como granitos de elote.

—¿Macho? —preguntó Simón orgulloso—. Ya lo decía yo...

Tras de pescar el mentón de Crisanta entre sus dedos toscos e inhábiles para la caricia, fue a mirar a su hijo, a quien se disponían a bañar el doctor y Altagracia. El nuevo padre, rudo como un peñasco, vio por unos instantes aquel trozo de canela que se debatía y chillaba.

—Es bonito —dijo—: se parece a aquélla en lo trompudo —y señaló con la barbilla a Crisanta. Luego, con un dedo tieso y torpe, ensayó una caricia en el carrillo del recién nacido.

—Gracias, doctorcito... Me ha hecho usted el hombre más contento de Tapijulapa.

Y sin agregar más, el indio fue hasta el fogón de tres piedras que se alzaba en medio del jacal. Ahí se había amontonado gran cantidad de ceniza. En un bolso y a puñados, recogió Simón los residuos.

El médico lo seguía con la vista, intrigado. El muchacho, sin dar importancia a la curiosidad que despertaba, echóse sobre los hombros el costalillo y así salió del jacal.

—¿Qué hace ése? —inquirió el doctor.

Entonces Altagracia habló dificultosamente en español:

—Regará Simón la ceniza alrededor de la casa... Cuando amanezca saldrá de nuevo. El animal que haya dejado pintadas sus huellas en la ceniza será la *tona* del niño. El llevará el nombre del pájaro o la bestia que primero haya venido a saludarlo; coyote o tejón, chuparrosa, liebre o mirlo, según...

—¿*Tona* has dicho?

—Sí, *tona*, ella lo cuidará y será su amiga siempre, hasta que muera.

—Ahá —dijo el médico sonriente—, se trata de buscar al muchacho un espíritu tutelar...

—Sí, aseguró la vieja —ése es el costumbre de po'acá...

—Bien, bien, mientras tanto, bañémoslo, para que el que ha de ser su *tona* lo encuentre limpiecito y buen mozo.

Cuando regresó Simón con el bolso vacío de cenizas, halló a su hijo arropadito y fresco, pegado al hombro de la madre. Crisanta dormía dulce y profundamente... El médico se disponía a marcharse.

—Bueno, Simón —dijo el doctor—, estás servido.

—Yo quisiera darle a su mercé mas que fuera un puñito de sal...

—Deja, hombre, todo está bien... Ya te traeré unas medicinas para que el niño crezca saludable y bonito...

—Señor doctor —agregó Simón con acento agradecido—, hágame su mercé otra gracia, si es tan bueno.

—Díme, hombre.

—Yo quisiera que su persona fuera mi compadre... Lleve usted a cristianar a la criaturita. ¿Quere?

—Sí, con mucho gusto, Simón, tú me dirás.

—El miércoles, por favor, es el día en que viene el padre cura.

—El miércoles vendré... Buenas noches, Simón... Adiós, Altagracia, cuida a la muchacha y al niño...

Simón acompañó al médico hasta la puerta del jacal. Desde ahí lo siguió con la vista. La bicicleta tomó los altibajos del camino gallardamente; su ojo ciclópeo se abría paso entre las sombras. Un conejo encandilado cruzó la vereda.

Puntual estuvo el médico el miércoles por la mañana.

La esquila llamó a misa, los zoches vestidos de limpio aguardaban en el atrio. La chirimía tocaba aires alegres. Tronaban los cohetes. Todos los ahí reunidos, hombres y mujeres, esperaban ansiosos la llegada de Simón y su comitiva bautismal.

Por allá, hacia la loma, se miró al grupo que se dirigía a la iglesia. Crisanta, fresca y rozagante, cargaba a su hijo seguida de Altagracia, la madrina. Atrás de ellas, Simón y el médico charlaban amigablemente...

—¿Y qué nombre le vas a poner a mi ahijado, compadre Simón?

—Pos verá usted, compadrito doctor... Damián, porque así dice el calendario de la iglesia... Y Bicicleta, porque ésa es su *tona*, así me lo dijo la ceniza...

—Conque ¿Damián Bicicleta? Es un bonito nombre, compadre...

—*Axcale* — afirmó muy categóricamente el zoque.

LOS NOVIOS

EL ERA de Bachajón, venía de una familia de alfareros; sus manos desde niñas habían aprendido a redondear la forma, a manejar el barro con tal delicadeza, que cuando moldeaba, más parecía que hiciera caricias. Era hijo único, mas cierta inquietud nacida del alma lo iba separando día a día de sus padres, llevado por un dulce vértigo... Hacía tiempo que el murmullo del riachuelo lo extasiaba y su corazón tenía palpitaciones desusadas; también el aroma a miel de abejas de la flor de pascua había dado por embelesarlo y los suspiros acurrucados en su pecho brotaban en silencio, a ocultas, como aflora el desasosiego cuando se ha cometido una falta grave... A veces se posaba en sus labios una tonadita tristonera, que él tarareaba quedo, tal si saboreara egoístamente un manjar acre, pero gratísimo. "Ese pájaro quiere tuna" —comentó su padre cierto día, cuando sorprendió el canturreo.

El muchacho lleno de vergüenza no volvió a cantar; pero el padre —Juan Lucas, indio tzeltal de Bachajón— se había adueñado del secreto de su hijo.

Ella también era de Bachajón; pequeña, redonda y suave. Día con día, cuando iba por el agua al riachuelo, pasaba frente al portalillo de Juan Lucas... Ahí un joven sentado ante una vasija de barro crudo, un cántaro redondo y botijón, al que nunca daban fin aquellas manos diestras e incansables...

Sabe Dios cómo, una mañanita chocaron dos miradas. No hubo ni chispa, ni llama, ni incendio después de aquel tope, que apenas si pudo hacer palpitar las alas del petirrojo anidado entre las ramas del granjeno que crecía en el solar.

Sin embargo, desde entonces, ella acortaba sus pasos frente a la casa del alfarero y de ganchete arriesgaba una mirada de urgidas timideces.

El, por su parte, suspendía un momento su labor, alzaba los ojos y abrazaba con ellos la silueta que se iba en pos del sendero, hasta perderse en el follaje que bordea el río.

Fue una tarde refulgente, cuando el padre —Juan Lucas, indio tzeltal de Bachajón— hizo a un lado el torno en que moldeaba una pieza... Siguió con la suya la mirada de su muchacho, hasta llegar al sitio en que éste la había clavado... Ella, el fin, el designio, al sentir sobre sí los ojos penetrantes del viejo, quedó petrificada en medio de la vereda. La cabeza cayó sobre el pecho, ocultando el rubor que ardía en sus mejillas.

—¿Esa es? —preguntó en seco el anciano a su hijo.

—Sí —respondió el muchacho, y escondió su desconcerto en la reanudación de la tarea.

El "Prencipal", un indio viejo, venerable de años e imponente de prestigios, escuchó solícito la demanda de Juan Lucas:

—El hombre joven, como el viejo, necesitan la compañera, que para el uno es flor perfumada y, para el otro, bordón... Mi hijo ya ha puesto sus ojos en una.

—Cumplamos la ley de Dios y démosle goce al

muchacho como tú y yo, Juan Lucas, lo tuvimos un día... ¡Tú dirás lo que se hace!

—Quiero que pidas a la niña para mi hijo.

—Ese es mi deber como "Prencipal"... Vamos, ya te sigo, Juan Lucas.

Frente a la casa de la elegida, Juan Lucas, cargado con una libra de chocolate, varios manojos de cigarrillos de hoja, un tercio de leña y otro de "ocote", aguarda, en compañía del "Prencipal" de Bachajón, que los moradores del jacal ocurran a la llamada que han hecho sobre la puerta.

A poco, la etiqueta indígena todo lo satura:

—Ave María Purísima del Refugio —dice una voz que sale por entre las rendijas del jacal.

—Sin pecado original concebida —responde el "Prencipal".

La puertecilla se abre. Gruñe un perro. Una nube de humo atosigante recibe a los recién llegados que pasan al interior; llevan sus sombreros en la mano y caravanean a diestro y siniestro.

Al fondo de la choza, la niña motivo del ceremonial acontecimiento echa tortillas. Su cara, enrojecida por el calor del fuego, disimula su turbación a medias, porque está inquieta como tórtola recién enjaulada; pero acaba por tranquilizarse frente al destino que de tan buena voluntad le están aparejando los viejos.

Cerca de la puerta el padre de ella, Mateo Bautista, mira impenetrable a los recién llegados. Bibiana Petra, su mujer, gorda y saludable, no esconde el gozo y señala a los visitantes dos piedras para que se sienten.

—¿Sabes a lo que venimos? —pregunta por fórmula el "Prencipal".

—No —contesta mintiendo descaradamente Mateo Bautista—. Pero de todas maneras mi pobre casa se mira alegre con la visita de ustedes.

—Pues bien, Mateo Bautista, aquí nuestro vecino y prójimo Juan Lucas pide a tu niña para que le caliente el tapexco a su hijo.

—No es mala la respuesta... pero yo quiero que mi buen prójimo Juan Lucas no se arrepienta algún día: mi muchachita es haragana, es terca y es tonta de su cabeza... Prietilla y chata, pues, no le debe nada a la hermosura... No sé, la verdad, qué le han visto...

—Yo tampoco —tercia Juan Lucas— he tenido inteligencia para hacer a mi hijo digno de suerte buena... Es necio al querer cortar para él una florecita tan fresca y olorosa. Pero la verdad es que al pobre se le ha calentado la mollera y mi deber de padre es, pues...

En un rincón de la casucha Bibiana Petra sonríe ante el buen cariz que toman las cosas: habrá boda, así se lo indica con toda claridad la vehemencia de los padres para desprestigiar a sus mutuos retoños.

—Es que la decencia no deja a ustedes ver nada bueno en sus hijos... La juventud es noble cuando se le ha guiado con prudencia —dice el "Prencipal", recitando algo que ha repetido muchas veces en actos semejantes.

La niña, echada sobre el metate, escucha; ella es la ficha gorda que se juega en aquel torneo de palabras y, sin embargo, no tiene derecho ni siquiera a mirar frente a frente a ninguno de los que en él intervienen.

—Mira, vecino y buen prójimo —agrega Juan Lucas—, acepta estos presentes que en prueba de buena fe yo te oferto.

Y Mateo Bautista, con gran dignidad, remuele las frases de rigor en casos tan particulares.

—No es de buena crianza, prójimo, recibir regalos en casa cuando por primera vez nos son ofrecidos, tú lo sabes... Vayan con Dios.

Los visitantes se ponen en pie. El dueño de la casa ha besado la mano del "Prencipal" y abrazado tiernamente a su vecino Juan Lucas. Los dos últimos salen cargados con los presentes que la exigente etiqueta tzeltal impidió aceptar al buen Mateo Bautista.

La vieja Bibiana Petra está rebosante de gusto: el primer acto ha salido a maravillas.

La muchacha levanta con el dorso de su mano el mechón de pelo que ha caído sobre su frente y se da prisa para acabar de tortear el almud de masa que se amontona a un lado del comal.

Mateo Bautista, silencioso, se ha sentado en cuclillas a la puerta de su choza.

—Bibiana —ordena—, traeme un trago de guaro.

La rojiza mujer obedece y pone en manos de su marido un jarro de aguardiente. Él empieza a beber despacio, saboreando los sorbos.

A la semana siguiente la entrevista se repite. En aquella ocasión, visitantes y visitado deben beber mucho guaro y así lo hacen... Mas la petición reiterada no se acepta y vuélvense a rechazar los presentes, enriquecidos ahora con jabones de olor, marquetas de panela y un saco de sal. Los hombres hablan poco esta vez; es que las palabras pierden su elocuencia frente al protocolo indoblegable.

La niña ha dejado de ir por agua al río —así lo establece el ritual consuetudinario—, pero el muchacho no descansa sus manos sabias en palpitaciones sobre la redondez sugerente de las vasijas.

Durante la tercera visita, Mateo Bautista ha de sucumbir con elegancia... Y así sucede: entonces acepta los regalos con un gesto displicente, a pesar de que ellos han aumentado con un "enredo" de lana, un "huiupil" bordado con flores y mariposas de seda, aretes, gargantilla de alambre y una argolla nupcial, presentes todos del novio a la novia.

Se habla de fechas y de padrinos. Todo lo arreglan los viejos con el mejor tacto.

La niña sigue martajando maíz en el metate, su cara encendida ante el impío rescoldo está inmutable; escucha en silencio los planes, sin darse por ello descanso: muele y tortea, tortea y muele de la mañana a la noche.

El día está cercano. Bibiana Petra y su hija han pasado la noche en vela. A la "molienda de boda" han concurrido las vecinas, que rodean a la prometida, obligada por su condición a moler y tortear la media arroba de maíz y los cientos de tortillas que se consumirán en el comelitón nupcial. En grandes cazuelas hierve el "mole negro". Mateo Bautista ha llegado con dos garrafones de guaro, y la casa, barrida y regada, espera el arribo de la comitiva del novio.

Ya están aquí. Él y ella se miran por primera vez a corta distancia. La muchacha sonríe modosa y pusilánime; él se pone grave y baja la cabeza, mientras rasca el piso con su guarache chirriante de puro nuevo.

El "Prencipal" se ha plantado en medio del jacal. Bibiana Petra riega pétalos de rosa sobre el piso. La chirimía atruena, mientras los invitados invaden el recinto.

Ahora la pareja se ha arrodillado humildemente

a los pies del "Prencipal". La concurrencia los rodea. El "Prencipal" habla de derechos para el hombre y de sumisiones para la mujer... de órdenes de él y de acatamientos por parte de ella. Hace que los novios se tomen de manos y reza con ellos el padrenuestro... La desposada se pone en pie y va hacia su suegro —Juan Lucas, indio tzeltal de Bachajón— y besa sus plantas. Él la alza con comedimiento y dignidad y la entrega a su hijo.

Y, por fin, entra en acción Bibiana Petra... Su papel es corto, pero interesante.

—Es tu mujer —dice con solemnidad al yerno—... cuando quieras, puedes llevarla a tu casa para que te caliente el tapexco.

Entonces el joven responde con la frase consagrada:

—Bueno, madre, tú lo quieres...

La pareja sale lenta y humilde. Ella va tras él como una corderilla.

Bibiana Petra, ya fuera del protocolo, llora enterrecida, a la vez que dice:

—Va contenta la muchacha... Muy contenta va mi hija, porque es el día más feliz de su vida. Nuestros hombres nunca sabrán lo sabroso que nos sabe a las mujeres cambiar de metate...

Al torcer el vallado espinudo, él toma entre sus dedos el regordete meñique de ella, mientras escuchan, bobos, el trino de un jilguero.

LAS VACAS DE QUIVIQUINTA

LOS PERROS de Quiviquinta tenían hambre; con el lomo corvo y la nariz hincada en los baches de las callejas, el ojo alerta y el diente agresivo, iban los perros de Quiviquinta; iban en manadas, gruñendo a la luna, ladrando al sol, porque los perros de Quiviquinta tenían hambre...

Y también tenían hambre los hombres, las mujeres y los niños de Quiviquinta, porque en las trojes se había agotado el grano, en los zarzos se había consumido el queso y de los garabatos ya no colgaba ni un pingajo de cecina...

Sí, había hambre en Quiviquinta; las milpas amarillearon antes del jiloteo y el agua hizo charcas en la raíz de las matas; el agua de las nubes y el agua llovida de los ojos en lágrimas.

En los jacales de los coras se había acallado el perpetuo palmoteo de las mujeres; no había ya objeto, supuesto que al faltar el maíz, faltaba el nixtamal y al faltar el nixtamal, no había masa y sin ésta, pues tampoco tortillas y al no haber tortillas, era que el perpetuo palmoteo de las mujeres se había acallado en los jacales de los coras.

Ahora, sobre los comales, se cocían negros discos de cebada; negros discos que la gente comía, a sabiendas de que el torzón precursor de la diarrea, de los "cursos", los acechaba.

—Come, m'hijo, pero no bebas agua —aconsejaban las madres.

—Las gordas de cebada no son comida de cristianos, porque la cebada es "fría" —prevenían los

viejos, mientras llevaban con repugnancia a sus labios el ingrato bocado.

—Lo malo es que para el año que'ntra ni semilla tendremos —dijo Esteban Luna, mozo lozano y bien puesto, quien ahora, sentado frente al fogón, miraba a su mujer, Martina, joven también, un poco rolliza pero sana y frescachona, que sonreía a la caricia filial de una pequeñuela, pendiente de labios y manecitas de un pecho carnudo, abundante y moreno como cantarito de barro.

—Dichosa ella —comentó Esteban— que tiene mucho de donde y de qué comer.

Martina rió con ganas y pasó su mano sobre la cabecita monda de la lactante.

—Es cierto, pero me da miedo de que s'empache. La cebada es mala para la cría...

Esteban vio con ojos tristes a su mujer y a su hija.

—Hace un año —reflexionó—, yo no tenía de nada y de nadie por que apurarme... Ahoy dialtiro semos tres... Y con l'hambre que si'ha hecho andancia.

Martina hizo no escuchar las palabras de su hombre; se puso de pie para llevar a su hija a la cuna que colgaba del techo del jacal; ahí la arropó con cuidados y ternuras. Esteban seguía taciturno, veía vagamente cómo se escapaban las chispas del fogón vacío, del hogar inútil.

—Mañana me voy p'Acaponeta en busca de trabajo...

—No, Esteban —protestó ella—. ¿Qué haríamos sin ti yo y ella?

—Fuerza es comer, Martina... Sí, mañana me largo a Acaponeta o a Tuxpan a trabajar de peón, de mozo, de lo que caiga.

Las palabras de Esteban las había escuchado desde las puertas del jacal Evaristo Rocha, amigo de la casa.

—Ni esa lucha nos queda, hermano —informó el recién llegado—. Acaban de regresar del norte Jesús Trejo y Madaleno Rivera; vienen más muertos d'hambre que nosotros... Dicen que no hay trabajo por ningún lado; las tierras están anegadas hasta adelante de Escuinapa... ¡Arregúlale nomás!

—Entonces... ¿Qué nos queda? —preguntó alarmado Esteban Luna.

—¡Pos vé tú a saber...! Pu'ay dicen que viene maíz de Jalisco. Yo casi no lo creo... ¿Cómo van a hambriar a los de po'allá nomás pa darnos de tragar a nosotros?

—Que venga o que no venga maíz, me tiene sin cuidado orita, porque la vamos pasando con la cebada, los mezquites, los nopales y la guámara... Pero pa cuando lleguen las secas ¿qué vamos a comer, pues?

—Ai'stá la cuestión... Pero las cosas no se resuelven largándonos del pueblo; aquí debemos quedarnos... Y más tú, Esteban Luna, que tienes de quien cuidar.

—Aquí, Evaristo, los únicos que la están pasando regular son los que tienen animalitos; nosotros ya echamos a l'olla el gallo... Ahí andan las gallinas sólidas y viudas, escarbando la tierra, manteniéndose de pinacates, lombrices y grillos; el huevito de tierra que dejan pos es pa Martina, ella está criando y hay que sustanciarla a como dé lugar.

—Don Remigio "el barbón" está vendiendo leche a veinte centavos el cuartillo.

—¡Bandidazo...! ¿Cuándo se había visto? Hoy más que nunca siento haber vendido la vaquilla...

Estas horas ya estaría parida y dando leche... ¿Pa qué diablos la vendimos, Martina?

—¡Cómo pa qué, cristiano...! ¿A poco ya no ti' acuerdas? Pos p'habilitarnos de apero hor'un'año. ¿No mercates la coa? ¿No alquilates dos yuntas? ¿Y los pioncitos que pagates cuando l'ascarda?

—Pos ahoy, verdá de Dios, me doy de cabezazos por menso.

—Ya ni llorar es bueno, Esteban... ¡Vámonos aguantando tantito a ver qué dice Dios! —agregó resignado Evaristo Rocha.

Es jueves, día de plaza en Quiviquinta. Esteban y Martina, limpiecitos de cuerpo y de ropas van al mercado, obedeciendo más a una costumbre, que llevados por una necesidad, impelidos mejor por el hábito que por las perspectivas que pudiera ofrecerles el "tianguis" miserable, casi solitario, en el que se reflejan la penuria y el desastre regional, algunos "puestos" de verduras marchitas, lacias; una mesa con vísceras oliscadas, cubiertas de moscas; un cazo donde hierven dos o tres kilos de carne flaca de cerdo, ante la expectación de los perros que, sobre sus traseros huesudos y roñosos, se relamen en vana espera del bocado que para sí quisieran los niños harapientos, los niños muertos de hambre que juegan de manos, poniendo en peligro la triste integridad de los tendidos de cacahuates y de naranjas amarillas y mustias.

Esteban y Martina van al mercado por la Calle Real de Quiviquinta; él adelante, lleva bajo el brazo una gallinita "búlique" de cresta encendida; ella carga a la chiquilla. Martina va orgullosa de la gerra de tira bordada y del blanco roponcito que cubre el cuerpo moreno de su hijita.

Tropiezan en su camino con Evaristo Rocha.

—¿Van de compras? —pregunta el amigo por saludo.

—¿De compras? No, vale, está muy flaca la caballada; vamos a ver qué vemos... Yo llevo la "búlique" por si le hallo marchante... Si eso ocurre, pos le merco a ésta algo de "plaza"...

—¡Que así sea, vale... Dios con ustedes!

Al pasar por la casa de don Remigio "el barbón", Esteban detiene su paso y mira, sin disimular su envidia, cómo un peón ordeña una vaca enclenque y melancólica, que aparta con su rabo la nube de moscas que la envuelve.

—Bien'haigan los ricos... La familia de don Remigio no pasa ni pasará hambre... Tiene tres vacas. De malas cada una dará sus tres litros... Dos p'al gasto y lo que sobra, pos pa venderlo... Esta gente sí tendrá modo de sembrar el año que viene; pero uno...

Martina mira impávida a su hombre. Luego los dos siguen su camino.

Martina descortezza con sus dientes chaparros, anchos y blanquísimos, una caña de azúcar. Esteban la mira en silencio, mientras arrulla torpemente entre sus brazos a la niña que llora a todo pulmón.

La gente va y viene por el "tianguis", sin resolverse siquiera a preguntar los precios de la escasa mercancía que los tratantes ofrecen a grito pelado... ¡Está todo tan caro!

Esteban, de pie, aguarda. Tirada, entre la tierra suelta, alea, rigurosamente maniatada, la gallinita "búlique".

—¿Cuánto por el mole? —pregunta un atrevido, mientras hurga con mano experta la pechuga del

avecita para cerciorarse de la cuantía y de la calidad de sus carnes.

—Cuatro pesos —responde Esteban...

—¿Cuatro pesos? Pos ni que juera ternera...

—Es pa que ofrezcas, hombre...

—Doy dos por ella.

—No... ¿A poco crés que me la robé?

—Ni pa ti, ni pa mí... Veinte reales.

—No, vale, de maíz se los ha tragado.

Y el posible comprador se va sin dar importancia a su fracasada adquisición.

—Se l'hubieras dado, Esteban, ya tiene la güevera seca de tan vieja —dijo Martina.

La niña sigue llorando; Martina hace a un lado la caña de azúcar y cobra a la hija de los brazos de su marido. Alza su blusa hasta el cuello y deja al aire los categóricos, los hermosos pechos morenos, trémulos como un par de odres a reventar. La niña se prende a uno de ellos; Martina, casta como una matrona bíblica, deja mamar a la hija, mientras en sus labios retoza una tonadita bullanguera.

El rumor del mercado adquiere un nuevo ruido; es el motor de un automóvil que se acerca. Un automóvil en Quiviquinta es un acontecimiento raro. Aislado el pueblo de la carretera, pocos vehículos mecánicos se atreven por brechas serranas y bravías. La muchachada sigue entre gritos y chacota al auto que, cuando se detiene en las cercanías de la plaza, causa curiosidad entre la gente. De él se apea una pareja: el hombre alto, fuerte, de aspecto próspero y gesto orgulloso; la mujer menuda, debilucho y de ademanes tímidos.

Los recién llegados recorren con la vista al "tanguis", algo buscan. Penetran entre la gente, voltean

de un lado a otro, inquietan y siguen preocupados su búsqueda.

Se detienen en seco frente a Esteban y Martina; ésta, al mirar a los forasteros se echa el rebozo sobre sus pechos, presa de súbito rubor; sin embargo, la maniobra es tardía, ya los extraños habían descubierto lo que necesitaban:

—¿Has visto? —pregunta el hombre a la mujer.

—Sí —responde ella calurosamente—. ¡Ésa, yo quiero ésa, está magnífica...!

—¡Que si está! —exclama el hombre entusiasmado.

Luego, sin más circunloquios, se dirige a Martina:

—Eh, tú, ¿no quieres irte con nosotros? Te llevamos de nodriza a Tepic para que nos críes a nuestro hijito.

La india se queda embobada, mirando a la pareja sin contestar.

—Veinte pesos mensuales, buena comida, buena cama, buen trato...

—No —responde secamente Esteban.

—No seas tonto, hombre, se están muriendo de hambre y todavía se hacen del rogar —ladra el forastero.

—No —vuelve a cortar Esteban.

—Veinticinco pesos cada mes. ¿Qui'húbole?

—No.

—Bueno, para no hablar mucho, cincuenta pesos.

—¿Da setenta y cinco pesos? Y me lleva a "media leche" —propone inesperadamente Martina.

Esteban mira extrañado a su mujer; quiere terciar, pero no lo dejan.

—Setenta y cinco pesos de "leche entera"... ¿Quieres?

Esteban se ha quedado de una pieza y cuando

trata de intervenir, Martina le tapa la boca con su mano.

—¡Quiero! —responde ella. Y luego al marido mientras le entrega a su hija—: Anda, la crías con leche de cabra mediada con arroz... a los niños pobres todo les asienta. Yo y ella estamos obligadas a ayudarte.

Esteban maquinalmente extiende los brazos para recibir a su hija.

Y luego Martina con gesto que quiere ser alegre:

—Si don Remigio “el barbón” tiene sus vacas d’ionde sacar el avío pal’año que’ntra, tú, Esteban, también tienes la tuya... y más rendidora. Sembraremos l’año que’ntra toda la parcela, porque yo conseguiré l’avío.

—Vamos —dice nervioso el forastero tomando del brazo a la muchacha.

Cuando Martina sube al coche, llora un poquitín.

La mujer extraña trata de confortarla.

—Estas indias coras —acota el hombre— tienen fama de ser muy buenas lecheras...

El coche arranca. La gente del “tianguis” no tiene ojos más que para verlo partir.

Esteban llama a gritos a Martina. Su reclamo se pierde entre la algarabía.

Después toma el camino hacia su casa; no vuelve la cara, va despacio, arrastrando los pies... Bajo el brazo, la gallina “búlique” y, apretada contra su pecho, la niña que gime huérfana de sus dos cantaritos de barro moreno.

HÍCULI HUALULA

—El “tío”, fue el... El “tío” —declaró la mujeruca entre gemidos, cuando sus ojos vidriosos miraban el rostro del cadáver de un hombre joven y membrudo. Frente a ella, solemne y áspero, el patriarca de Tezompan escuchaba.

La mujer, presa de locuacidad histérica, no paraba la lengua.

“Anoche llegó borracho... decía cosas horribles; entonces dudó más de tres veces del ‘tío’. Por fin, ahogado en mezcal, acabó por dormirse. Esta mañana amaneció tieso... Fue que lo provocó, sí, dudó más de tres veces del poder del ‘tío’, ese del que sólo usted, por ser el más viejo y el más sabio, puede pronunciar su nombre.”

El patriarca se mantuvo unos momentos silencioso, la mujer lo miraba expectante. Luego, silabeando claramente, dijo la palabra vedada a todos los labios excepto a los de él:

“Hículi Hualula cuando se le provoca es perverso, vengativo, malo; en cambio...”

El viejo cortó la oración apenas iniciada, quizás porque recordó que yo estaba presente, yo, un extraño que desde hacía una semana venía atosigando con mis impertinencias de etnólogo a la arisca población huichola de Tezompan... Mas ya era tarde, el extraño término había quedado escrito en mi libreta; ahí estaba: “Hículi Hualula”, insólita voz que sólo estaba permitido pronunciar al más viejo y más sapiente.

El patriarca tuvo para mí una mirada recelosa,

comprendió que había cometido una grave indiscreción y trató de remediar en alguna forma su ligereza, siempre que con ello no quebrantara las leyes inmutables de la hospitalidad. Entonces el anciano dijo a la mujer breves palabras en su lengua indígena. Ella se volvió hacia mí y, sin dejar de verme con sus ojos pequeños y enrojecidos, dio suelta a una perorata en huichol, ese idioma rígido, de sonoridades exóticas y que yo apenas si conocía a través de las eruditas disquisiciones de los filólogos... Cuando acabó su exposición, la reciente viuda, anegada en lágrimas, se echó sobre el pecho del difunto y tuvo sacudimientos y sollozos conmovedores.

El anciano patriarca pasó tiernamente su mano sobre la cabeza de la mujer; después vino hasta mí, para decirme lleno de cortesía:

“Bueno es que la dejemos sin más compañía que su pena.”

Me tomó por un brazo y con ademán considerado guióme hasta la puerta del jacal; pero ahí me detuve decidido, no podía abandonar el sitio sin ahondar en el enigma de la palabra que, escrita en la libreta de apuntes, demandaba mi atención profesional imperativamente.

—¿Qué es el Hículi Hualula? —pregunté sorpresiva y secamente.

El viejo soltó mi brazo, dio un paso atrás, su mirada tornóse chispeante y en sus labios se dibujó una mueca desagradable:

—Por su salud, señor, no lo repita. El nombre del “tío” sólo yo puedo pronunciarlo sin incurrir en su enojo.

—Necesito saber quién es él, cuáles son sus poderes, sus atributos.

El hombre no habló más, se mantuvo inconmo-

vible, con los ojos vagos, sumidos, tal si miraran hacia adentro, igual que las patéticas deidades ancestrales...

En vano insistir; el hombre se había cerrado en un mutismo cáustico, pero de tal manera angustioso, que decidí abandonar ese camino de indagación, más por piedad, que por temores. Sin embargo, me creí desde ese instante mayormente obligado a penetrar hasta el fondo del enigma.

Entendía entonces que la sola clarificación del misterio que aprisionaba el terminajo significaría el éxito completo de mi empresa y que ignorarlo, en cambio, representaría nada menos que el fracaso.

Lo anterior explicará muy bien la obsesión de que fui víctima durante varios días. Con la seguridad de que una investigación directa carecería de eficacia y acaso traería efectos adversos, decidí circundar la incógnita con una serie de pesquisas discretas, cuyos cabos, atados prudentemente, podrían otorgarme resultados más satisfactorios...

Pero una mañana en que el rigor calenturiento de las tercianas me había tundido más fieramente que de ordinario, mi templanza saltó hecha añicos y volví a lanzarme por el sendero de la irreflexión: doña Lucía, la mestiza, preparaba en mi obsequio una tisana de quina; cerca de ella, en los fogones domésticos, tres o cuatro mujeres huicholas se hallaban entregadas a la pulverización del maíz tostado para el “pinole”. Cuando doña Lucía, gorda y bonachona, me alargaba el jarro con el amargo compuesto, vino a mis labios, incontenible y bruscamente, la cuestión:

—Doña Lucía, ¿sabe usted qué o quién es el Hículi Hualula?

La mujer hizo un gesto de espanto, llevóse el ín-

dice a los labios y, sin alcanzar resuello, volvió a mirar a las indias, quienes tapándose los oídos y armando atroz aspaviento salían del jacal horrorizadas.

La mestiza, dando muestras de gran inquietud, tomó entre sus manos regordetas mi diestra y luego, con acento mejor de conmiseración que de reproche, me dijo:

—Por favor, señor, no diga nunca esa palabra... Ahora me ha causado usted un gran perjuicio, mis criadas se han ido y no regresarán a esta casa donde se ha pronunciado el nombre del "tío" indebidamente, hasta que la luna nueva deshaga con su luz el hechizo.

—Usted lo sabe, doña Lucía, dígame quién es, qué es, en dónde está...

La mujer, sin agregar una palabra, me dio la espalda; luego se echó sobre un metate para arremeter la labor que las huicholas dejaron inconclusa.

Esa misma tarde tuve que ir hasta una sementera para recoger la letra en huichol de una balada agrícola. El campesino que iba a pronunciarme la canción me esperaba recargado contra un lienzo de alambre espigado que protegía la labor; era la suya una "milpa" hermosa, altas, gruesas y verdinegras matas de maíz se estremecían al paso del aire templado; el hombre se sentía orgulloso y su buen humor era patente. Se trataba de un indio pequeño y seco como un cañuto de otate; hablaba poco, pero sonreía mucho, dijérase que no desperdiciaba una oportunidad para lucir su magnífica dentadura.

—Bonita "milpa", Catarino —dije por saludo.

—Sí, bonita —contestó.

—¿Abonaste el terreno?

—No lo necesitaba, es bueno de por sí... Y con

la ayuda de Dios y del "tío", pues las "milpas" crecen, florecen y dan mucho maicito —dijo en tono simple, como se dicen los refranes, las sentencias más vulgares o las plegarias.

Yo sentí correr por mi cuerpo un cosquilleo y a punto estuve de caer nuevamente en necesidad.

—¿El "tío" dijiste? —pregunté con exagerada indiferencia—. ¿Ese del que no se debe pronunciar el nombre?

—Sí —repuso sencillamente Catarino—. El "tío", que es bueno con quien lo respeta.

Había en la cara del huichol tal serenidad y en sus palabras tanta y tanta confianza y fe, que se me antojó perversidad aun el solo intento de arrancarle el secreto.

De todos modos, en aquella tardecita avancé un poco en el esclarecimiento del misterio: el "tío" era bueno cuando otorgaba la vida; pero el "tío" era malo cuando causaba la muerte.

Poco tiempo tardé en apuntar las palabras de la "canción de la siembra", agradecí a Catarino sus atenciones y emprendí el regreso a Tezompan.

En el camino alcancé a Mateo San Juan, el maestro rural; era un buen chico, huichol de pura raza. A las primeras palabras cruzadas con él, se descubría su inteligencia; pronto también se percataba uno del anhelo del joven por mejorar la condición económica y cultural de los suyos. Mateo tenía especial interés en informar a los extraños que había vivido y estudiado en México, en la Casa del Estudiante Indígena allá en la época de Calles.

Mateo San Juan era accesible y comunicativo. Esa tarde paseaba, pues había terminado a buena hora sus labores docentes. En sus manos jugueteaba una hermosa chirimoya. Cuando me vio partió

entre sus dedos el fruto y obsequioso me brindó una mitad. Seguimos juntos saboreando el dulzor de la chirimoya, y el no menos grato de la buena compañía.

Sin embargo, yo no era leal con Mateo San Juan, mis palabras todas tendían a llevar la conversación hacia el punto de mi conveniencia, hacia el sitio de mis intereses. No fue una empresa difícil que digamos abordar el tema; el mismo Mateo dio pie para ello, cuando habló de las muchas dificultades que al extraño se le ofrecen antes de penetrar en la realidad del indio: "Nos es más fácil a nosotros comprender el mundo de ustedes, que a los hombres de la ciudad conocer el sencillo cerebro de nosotros" —dijo Mateo San Juan un poquito engreído con su frase.

—¿Qué es el Hículi Hualula? —pregunté decidido.

Mateo San Juan me miró serenamente y hasta advertí en sus labios un leve repliegue de ironía.

—No es raro que "el misterio" haya cautivado a usted: igual ocurre a todos los forasteros que averiguan su existencia... Yo le aconsejaría ser muy discreto al tratar ese asunto, si no quiere encontrarse con resultados desagradables.

—Así sospecho, pero yo no descansaré hasta conocer el fondo de esa preocupación... Usted sería un informante ideal, Mateo San Juan —dije un poco turbado ante la actitud del maestro.

—No espere usted de mí ninguna luz en torno del "tío"... ¡Que pase usted buena tarde, señor investigador! —Y diciendo eso, aceleró su paso hasta tomar un veloz trotecillo.

—Eh, Mateo, espere —grité repetidas veces, mas el maestro rural no detuvo su marcha y acabó por perderse de vista en un recodo del camino.

Llegó el sábado y con él mi única esperanza; estaba en Tezompan el cura de Colotlán, quien semana a semana hacía visita a la jurisdicción de su parroquia. Cuando el anciano sacerdote se apeó de su mulo tordillo y antes de que se despojara de su guardapolvo de Holanda, ya estaba yo en su presencia, suplicándole que me escuchara breves momentos. El clérigo amablemente se puso a mis órdenes.

—Sólo —dije— que necesito hablarle en extrema reserva.

—Bien —repuso el cura—, en la sacristía estaremos solos el tiempo que sea necesario.

Y ahí, en aquel silencioso ambiente, el cura me dijo todo lo que había podido indagar en torno del "tío".

—En verdad —dijo—, esa cuestión logró interesarme hace tiempo, mas el hermetismo de esta gente nunca me permitió adentrar todo lo que hubiera deseado en la misteriosa preocupación: "tío" le dicen, porque lo suponen hermano de "tata Dios" y es para ellos tan poderoso, que el pueblo entero puede dormir tranquilo si se sabe bajo su protección... Pero el "tío" es cruel y vengativo, con su vida pagará quien lo injurie o pronuncie su nombre...

Esto último queda reservado tan sólo al más viejo de la comunidad. Bajo el amparo del "tío", los huicholes viajan confiados, pues creen que contando con sus influencias, las serpientes se apartarán del camino, los rayos descargarán a distancia y todos los enemigos quedarán maniatados. No hay enfermedad que resista al "tío" y sólo mueren los hombres que no se encuentran en gracia de él... Lamento, amigo mío —concluyó el clérigo—, no po-

der darle mayores datos, pues ahora mis esfuerzos se cifran, mejor que en conocer detalles de la diabólica creencia, en arrancarla de los corazones de esos infelices...

"Y bien —me dije cuando a solas hice balance de las informaciones proporcionadas por el cura—, lo poco que sé del 'tío' apenas si es un aguijón para meterme en el misterio y hacer de él algo preciso y claro..." Pero comprobé que el tiempo destinado a la investigación de los huicholes terminaba; dentro de dos días debería estar con los coras y por ello abandonar, quizás para siempre, el esclarecimiento de la incógnita.

Tímidos golpes a la puerta suspendieron mi soliloquio. Sin esperar la venia, Mateo San Juan penetró en el jacal que me servía de habitación y laboratorio. El profesor rural tenía entonces un gesto cómicamente enigmático; venía envuelto hasta la barbilla en una frazada solferina y el ala de su sombrero de palma caíale sobre los ojos; saludó con voz un poco trémula. Aquella actitud me hizo presentir que algo importante se avecinaba. Mateo permaneció en pie, no obstante la invitación afectuosa que le hice para que tomara asiento en uno de los bancos rústicos que amoblaban mi choza.

—He pensado mucho lo que vengo a hacer; he calculado el paso que voy a dar, porque no quiero ser egoísta. El mundo entero, y no sólo los huicholes, debe disfrutar de las mercedes del "tío", gozar de sus efectos y apreciarlo en todas sus bondades...

—¿Entonces, está usted dispuesto a...?

—Sí, a pesar de que con mi revelación pongo en peligro el pellejo.

—No creo, Mateo San Juan que todo un maestro

rural sienta pavor supersticioso, tal y como lo experimentan el común de los indígenas.

—Del "tío" no tengo temores, sino de sus "sobrinos". Pero, repito, no quiero ser ruin; la humanidad debe ser favorecida con las virtudes del "tío"...

—Sea más explícito, por favor, basta ya de preámbulos.

—Cuando la ciencia —continuó Mateo sin alterarse— ponga a su servicio al "tío", entonces todos los hombres habrán alcanzado, como nosotros los huicholes, la alegría de vivir; acabarán con los dolores físicos, terminará su cansancio, se exaltarán saludablemente las pasiones, al tiempo que un sueño luminoso los llevará hasta el paraíso; calmarán su sed sin beber y su hambre sin comer; sus fuerzas renacerán todos los días y no habrá empresa difícil para ellos... Sé que la ciencia del microscopio, de la química con todas sus reacciones, lograrían prodigios el día en que pusieran al alcance de todos las virtudes del "tío"... Del "tío" que es estimulante de la amistad y del amor, suave narcótico, sabio consejero; que con su ayuda, los hombres se harían mejores, porque nada los uniría más que la mutua felicidad y el completo entendimiento. El "tío" hace tierno el corazón y liviano el cerebro...

—No siga usted —interrumpí decepcionado—, el "tío" no es otra cosa que el "peyote" ¿verdad?

Mateo San Juan sonrió despreciativo y luego dijo:

—El "peyote" es conocido de ustedes hace muchos años, sus efectos son vulgares, intoxicantes, pasajeros y desde luego más dañosos que benéficos... El "tío" es otra cosa; hasta ahora, si no

somos los huicholes, nadie ha probado sus propiedades extraordinarias...

—Bueno... ¿Cómo hago para llevarme al "tío" a los laboratorios de México?

Mateo San Juan se tornó solemne y, apartando su poncho, dejó entre mis manos un bulto pequeño y ligero, no mayor que el puño.

—Ahí lo tiene usted... Llévelo, algún día todos los hombres exaltarán sus excelencias, llegará a ser más estimado que la riqueza, tan útil como el pan, tanpreciado como el amor y tan deseado como la salud. Va envuelto en hojas de sábila, únicas que resisten sus fuertes emanaciones. No lo descubra usted hasta el momento en que vaya a ser estudiado y procure usted que esto se haga antes de que transcurra una semana... ¡Ah, si llegan a saber mis paisanos que lo he entregado en manos de un extraño, acabarán conmigo...! Váyase usted hoy mismo, lléveselo y no se olvide de su amigo Mateo San Juan.

—Gracias... ¿Pero cómo pueden abrigar sus paisanos intenciones tan negras contra usted, si el "tío" tan sólo sugiere buenos pensamientos y acciones nobles?

El maestro rural dijo sobriamente:

—No me perdonarían, porque los huicholes miran en él el hermano de la divinidad intocable; ustedes, en cambio, tan sólo sabrán de sus efectos favorables y lo estimarán simplemente como lo que es... Llévelo y aprovéchelo bien, pero salga inmediatamente, antes de que el tiempo oculte a los laboratorios todas sus virtudes.

—No voy por lo pronto a México —informé—; pero esta misma tarde saldrá mi ayudante a Colotlán llevando al "tío" y por correo registrado lo re-

expedirá a México, con una carta mía para el Instituto Biológico, donde lo examinarán y estudiarán a fondo.

—Que todo sea para bien, señor investigador.

—Gracias de nuevo, Mateo San Juan. Ha realizado usted una buena acción.

Esa misma tarde, de acuerdo con lo planeado, mi ayudante, un joven mestizo de Colotlán, salió con el encargo de mandar al "tío" perfectamente asegurado por la vía postal. Un poco más tarde, yo debería partir para la región de los coras, donde haría una fugaz visita para revisar ciertas informaciones dudosas... Pero antes quise despedirme del buen maestro rural.

Llegué a su choza, una viejecita india, humilde y temerosa, estaba en la puerta rodeada de vecinas que la confortaban. Cuando me miró, dijo palabras trémulas y ahogadas:

"Fue el 'tío'... sí, fue el 'tío' que no perdona..."

Lleno de tremendas dudas penetré en el jacal. Ahí tendido en una estera de palma estaba mi amigo Mateo San Juan; su cara desfigurada a golpes y su cuerpo molido a palos daban compasión. Él plegó su cara deforme para recibirme con una sonrisa:

"Las pobres mujeres —dijo— creen que fue el 'tío', pero fueron los 'sobrinos', como yo me lo temía."

Cuando regresé a México, mi primera visita fue para el Instituto de Biología. Ahí desconocían por completo al "tío", supuesto que jamás llegó ninguna encomienda postal de mi remisión. Hice después una pesquisa en el correo con resultados también negativos. Como siguiente gestión, escribí una

carta a mi ayudante de Colotlán. Esperé la respuesta un par de semanas; al no recibirla, la urgí por telegrama. Este último sí recibió contestación: el joven, en una misiva afligida y cobardona, me suplicaba dramáticamente que nunca volviera a tratarle nada "respecto a lo que se contrae su estimable carta", pues la prueba que había experimentado en ocasión de mi visita "estuvo a punto de ser fatal para el suscrito".

En falla mi ayudante, escribí a Mateo San Juan. La carta me fue devuelta sin abrir. Insistí y los resultados fueron idénticos a los primeros.

El último recurso era el señor cura de Colotlán. A él escribí con mayor confianza; le hablaba con claridad y le encarecía que me enviara de nuevo a Hículi Hualula. Pocos días después me llegó una lacónica carta del sacerdote: Mateo, impresionado por la gente de su pueblo, había "perdido la tierra, al engancharse como bracero; las últimas noticias que se habían tenido de él, decían que estaba en Oklahoma, trabajando como peón de vía..." "Y, respecto a su encarguito —continuaba la carta del cura—, lamento en verdad no poderlo satisfacer, pues ello traería aparejados trastornos, escándalo y agitaciones que mi ministerio, mejor que provocar, está para prevenir. Tocante a su proyecto de un nuevo viaje por estas latitudes, le aconsejo, si aprecio le tiene a la vida, no intentarlo siquiera."

La derrota ha sido para mí desquiciante, la inquietud ha madurado en manía y ésta ha producido ofuscamientos y los ofuscamientos han tomado la forma de hechos alarmantes... Lo he visto en sueños, sí, trajeado con las suntuosas galas que llevan los huicholes en sus ceremonias al Padre Sol...

Ha pasado junto a mí y me ha guiñado el ojo; cuando le hablé por su nombre, Hículi Hualula ha reído ruidosa y roncamente, mientras lanzaba a mis pies escupitajos solferinos.

La tarde en que lo descubrí dirigiendo el tránsito de vehículos en los cruceros de las avenidas Juárez y San Juan de Letrán, estaba magnífico: el rostro pétreo incommovible, alfiado con un bezote de turquesa, la testa tocada con un penacho de plumas de guacamayo, los pies con sandalias de oro y su índice horrible, hecho de carne verde de nopal y armado con una uña de púa de maguey, me señalaba, al tiempo que por la boca escurrían espantosas imprecaciones en huichol...

Alguien me ha dicho que quien me condujo a la Cruz Roja había escuchado de mí estas palabras:

"El 'tfo'... fue el 'tfo' que no perdona", al mismo tiempo que mis ojos vagaban imbécilmente... Que entonces mi voluntad era nula y mi pulso alterado...

El médico recetó bromurados, reposo y baños tibios...

LA VENGANZA DE "CARLOS MANGO"

ATARDECÍA en Chalma. Era la víspera del día de Reyes. Sobre las baldosas de cantera rosada que cubren el piso del atrio del Santuario, habían desfilarado muchas "compañías" de danzantes: los otomíes de las vegas de Meztitlán ejecutaron, en su turno y al son de tamboriles y pitos de carrizo, el baile bárbaro de "Los Tocatines"; los matlazincas de Ocuilán ensayaron la danza de "La Mariposa y la Flor", con melodías de violines y arpas; los pames de San Luis, cubiertos sus rostros con máscaras terribles y empenachados de plumas de águila, lucieron sus trajes de lustrina morada y amarilla en la danza de "La Conquista", entre alaridos calofriantes y guaracheo rotundo. Una cuadrilla de muchachas aztecas de Míxquic, llenas de encogimientos y rubores, ofrendaron al trigueño crucificado retablos floridos e incensarios humeantes de mirra. Un caballero tepehua del norte de Hidalgo, metido en levita porfiriana y cubierto con cachucha de casimir a cuadros, había puesto a prueba la habilidad de sus pies desnudos en una pantomima estridente y ridícula. La orquesta de tarascos llegada desde Tzintzuntzan ejecutó durante largas horas "Nana Amalia", esa cancioncilla pegajosa que habla de amores y de "sopiros".

Ahora que atardecía en Chalma, ahora que el estupendo crepúsculo ondeaba en la cúspide de las torres agustinas como un pendón triunfal, estaban en escena los mazahuas de Atlacomulco. Danzaban ellos ante el Señor la farsa de "Los Moros y Cristia-

nos", de coreografía descriptiva y complicada; simulábase una batalla entre gentiles y "los doce Pares de Francia", que encabezaba nada menos que el "Emperador Carlos Mango", ataviado con ferruero y capa pluvial, aderezada con pieles de conejo a falta de armiños, corona de hojalata salpicada de lentejuelas y espejillos, pañuelo de percal atado al cuello y botines muy gastados, sobre medias solferinas con rayas blancas, que sujetábanse con la jareta de los pantalones bombachos. "Carlos Mango" habíase echado sobre el rostro lampiño unas barbasas de ixtle dorado, y en sus carrillos de bronce, dos manchones de arrebol y un par de lunares pintados con humo de ocote.

El resto de la comparsa lo integraban "moros" por un lado y "cristianos" por el otro, los unos tocados con turbantes y envueltos en caftanes de manta de cielo, en sus manos alfanjes y cimitarras de palo dorado con mixtión de plátano; los otros, apuestos caballeros galos, con lentes deportivos "niebla de Londres" y arrebuados en capas respingonas al impulso del estoque de mentirijillas; monteras de terciopelo con penachos de plumas coloreadas con anilinas, polainas de paño y, por chapines, guaraches rechinadores y estoperoleados.

El aspecto y el ademán de "Carlos Mango" ganaron mi simpatía; lo seguí en todas sus evoluciones, en su incansable ir y venir, en sus briosas arremetidas contra los "infieles", en la arrogante actitud que tomó cuando las "huestes cristianas" habían dispersado a la morisma y al recitar con voz de trueno esta cuarteta:

*Detente moro valiente,
no saltes el muralla,*

*si quieres llevarte a Cristo,
te llevas una tiznada...*

y finalmente, cuando una vez terminada la danza, ya al pardear, de rodillas y corona en mano, rendía fervores al crucificado de Chalma en medio de la nave del Santuario. Después lo vi salir altivo, las barbas y la peluca rubias enmarcaban unos ojos negros y profundos; la nariz chata, fuerte, sentábase sobre los bigotes alacranados que se desbordaban sobre una bocaza abierta aún por el jadeo, resultado de la acalorada danza recién concluida.

Salió mi hombre del templo. Pude comprobar cómo su presencia impresionaba, igual que a mí, a sus paisanos los mazahuas que se hallaban dispersos en el atrio. "Carlos Mango" saludaba a la multitud con grandes ademanes; un chiquillo se llegó hasta las piernas robustas del danzante y tocó con veneración las pieles que adornaban el atavío maravilloso; mas "Carlos Mango" apartó con dignidad al impertinente y se dirigió hacia un extremo del atrio, en donde un grupo de mujeres y niños habíanse acurrucado unos en otros, echados sobre el suelo, tratando de conservar lo mejor posible el calorillo que generaba la hoguera a la que alimentaban con ramas resinosas.

A poco, mi admirado personaje hacía añicos sus propios encantos. Ante mis ojos sorprendidos, el hombre se arrancó la artificiosa pelambre alazana y quedó convertido en un anciano de rostro cansado y llenó de hondas arrugas; en su boca había relajamientos de vejez y sólo sus ojos manteníanse vivos, brillantes. Una mujer lo ayudó a despojarse de los ostentosos ropajes, para dejarlo en calzón y camisa de manta; otra de sus acompañantes, muy solícita,

echó sobre los hombros del viejo un pesado poncho de lana. Junto a mí, que no perdía detalle de la escena, dos indios ebrios comentaron:

—Ora sí que s'iacabó el Carlos Mango...

—Sí, ahoy ya volvió a ser el pinche de mi compadrito Tanilo Santos... Y Tanilo Santos, entre tanto, buscaba el calor de la lumbre y dejábase mirar de la gente que lo rodeaba.

La noche de enero se había echado encima; los luceros del cielo invernal de Chalma cintilaban, igual que los espejos y las lentejuelas que ornaban las monteras y las esclavinas de "los doce Pares de Francia".

"Nada atrae más en la noche que una fogata"...

Al menos esa reflexión me sirvió para acercarme al corrillo de indios del que era centro Tanilo Santos.

"Nada más estimulante de la amistad y de la cordialidad que un buen trago de mezcal"... Al menos esa convicción me hizo tender la botella a Tanilo Santos, quien aceptó el convite en silencio y lo generalizó a las viejas que lo rodeaban; todos llevaron la botella a sus labios. Cuando Tanilo Santos se convenció de que nadie quedaba sin beber, limpió con la palma de su mano la boca de la botella y me la devolvió, sin pronunciar palabra... Yo tuve entonces la seguridad de que Tanilo Santos había mordido la carnada y estaba íntegro en mis manos.

Mañosamente me separé del grupo y me dirigí hacia la balaustrada del atrio que mira al río. A mis pies el torrente rugía, las aguas bravas tomaban la curva para abrazar al templo que se antojaba clavado en un islote; en la otra banda, el monte espeso y sobre él, un velo de paz... Ahí aguardé confiado que mi artimaña surtiera efecto.

Pasaron largos minutos sin que ocurriera la reacción esperada... De frustrarse, era necesario urdir otra patraña para ganarme la confianza del tal Tanilo Santos. Me interesaba hablar con él, dentro de mi proyectado estudio en torno del concepto que de la divinidad tienen los indios de la altiplanicie... En Tanilo Santos había yo creído descubrir al tipo entre patriarca y santón, entre autoridad y hechicero, con influencias absolutas sobre su gente y, por todo ello, magnífico informante.

Ya desesperaba viendo en falla mi primer intento de trabar charla con el viejo mazahua, cuando lo miré ponerse en pie y embozarse en su poncho; luego, simulando gran indiferencia, echó a andar hasta llegar a la balaustrada, pero bien distante de mí. Así se acodó, miró las estrellas un buen rato, después volvió los ojos a la negrura donde el río se debatía y acabó por lanzar un guijarro entre las sombras. Yo lo miraba de soslayo, fingiendo no haber reparado en él; sabía que de un momento a otro Tanilo Santos vendría con ánimos de reanudar sus relaciones amistosas con... la botella de aguardiente. Pero ya estaba junto a mí; entre sus dedos palpitaba luz una luciérnaga. El hombre obsequiosamente me tendió el insecto, al tiempo que decía:

—Póngala su mercé en su sombrero.

Lo complací, pero la luciérnaga, al verse libre, emprendió el vuelo; allá fue río traviesa, era estrellita fugaz de trayectoria horizontal.

Tanilo Santos reía alegremente; yo aguardaba su demanda engreído por mi triunfo.

—¿Va su buena persona a esperar a los de Xochimilco?

—Sí, quiero oírlos cantar sus "Mañanitas al Señor"...

—Van a llegar al alba...

—Para uno que madruga, el otro que no se acuesta... Además la noche está hermosísima.

Tanilo Santos lió un cigarrillo de hoja e hizo el socaire con sus manos para encenderlo entre enérgicas y ruidosas chupadas.

—¿Qué dice Atlacomulco, Tanilo Santos? —pregunté.

—Humm... Pos allá se quedó —repuso el viejo un poco desconfiado. Luego, tornando a su aspezeza, se volvió hacia el río, escupió grueso y echóse sobre la barda de piedra ignorándome absolutamente.

Creí llegado el momento de esgrimir un recurso heroico: extraje del bolso trasero de mi pantalón la botella de aguardiente; la puse frente a mis ojos, la agité, le quité el corcho y olí, hice muestras muy elocuentes de mi delectación; pegué un trago, chasquéé la lengua... Todos estos movimientos fueron seguidos por la vista de Tanilo Santos, parecía un perro hambriento que aguarda el bocado. De pronto habló: —¿Y qué dice México, patroncito?

—Pues allá se quedó —repuse secamente al tiempo que sepultaba en mi bolsillo la botella. Sin más, me volví hacia el río.

Tanilo se quedó desconcertado, lo que me confirmó en mi opinión de que las cosas iban a pedir de boca.

—Porque allá en Atlacomulco andamos un poco chuecos, sabe usted... —siguió Tanilo—. A eso casualmente hemos traído la compañía. Es que don Donato Becerra se ha puesto muy malito y no lo salvará más que un milagro del Santo de Chalma... A eso hemos venido todos en junta; a pedirle que nos lo alivie... ¿Hace su frillito, verdá?

—Hace —contesté.

Entonces creí oportuno sacar a Tanilo Santos del suplicio y con ello estimular su lengua. Le tendí la botella, él bebió concienzudamente; cuando se limpiaba sus labios con el dorso de la mano, me devolvió la botella; apenas la tuve conmigo, cuando ya el indio me había volteado las espaldas para tornar a su mutismo anterior.

Esperé con calma una nueva insinuación o una franca solicitud para repetir el trago; pero éstas no llegaron con la premura que hubiese yo deseado.

Una voz de mujer llamó a Tanilo Santos; él rezongó un monosílabo y quedóse inmóvil, echado sobre la barda. Hubo otra nueva demanda de parte de las mujeres, que el viejo contestó en términos tan rudos, tan categóricos, que a leguas se adivinaba su significado aun desconociendo, como en mi caso, el onomatopéyico idioma mazahua. En el corrillo hubo murmullos y llantos de niño; mas Tanilo Santos permaneció impávido.

Entre él y yo se mantenía el silencio, tal si se hubieran desvalorizado totalmente mis añagazas urdidas con el sano designio de trabar amistad con Tanilo Santos, quien a medida que pasaba el tiempo volvía más arisco. Ahora estaba encogido, hecho un ovillo liado en su poncho de colores; tosía de vez en cuando. Llegó un momento en que creí que el indio se había olvidado de mí; entonces, para recordarle mi presencia, salté hasta quedar sentado en la barda; columpié los pies y me puse a chiflar "Nana Amalia". De pronto, cuando todo lo creía perdido, Tanilo Santos volvióse hacia mí:

—¡Esas viejas! ¿No sabe su mercé de un buen remedio para la muina? Creo que se me han derramao las bilis...

—Hombre —le respondí alegremente—, para todo mal, mezcal.

Volví a entregarle la botella; reconocí que esta vez tendría que ser más adulator con Tanilo Santos, y cuando después de trasegar un trago a gorgoritos, insistí en que diera otro, ni este convite, ni el que siguió fueron despreciados. Tanilo Santos intentó volver a su aislamiento, mas su euforia lo traicionó: —Este milagro sí que no nos lo negará el Señor de Chalma... Gastamos más de doscientos pesos en la caminata y en arreglar la danza... ¡Usted dirá! Todos sabemos que este Señor, aunque es milagriento como todos los diablos, se ha hecho muy carero... Pero yo crio'que el servicio que le pedimos queda muy bien pagado. ¿Verdá?

—Es claro —repuse—. ¿Me decía usted que viene a implorar por la salud de un prójimo?

—Por la salud de don Donatito Becerra... Todos los mazahuas de Atlacomulco hemos venido al Santuario no más en ese menester, pa qu'es más que la verdá. Vea su güena persona, semos millones —y señaló a los hombres que en grupitos salpicaban el atrio de Chalma; algunos dormían, otros en hierática actitud, sedentes, silenciosos, envueltos en sus sarapes, iguales, manchones sin volúmenes aparentes, fragmentos de greca o frisos oscuros que enmarcaban al sugestivo espectáculo de las fogatas.

—¿Quieren mucho a don Donatito Becerra? —pregunté.

—Es bueno que se alivie —contestó el indio tras de meditar un poco la respuesta, luego añadió—: ¡Este diosito de Chalma no se va hacer el faceto...!

—¿Donato Becerra es amigo de los mazahuas? —torné a preguntar.

—¿Pa qué quiere usted saber? ¡No sea curioso! Se

lo cuento y a lo mejor va usted con el argüende a Atlacomulco.

—No, no me interesan tanto las cuestiones de ustedes. ¿Se echa otro trago, Tanilo Santos?

—Pos ya que usted sí'arma, que venga el último, hay que dejar los asientos pa l'amanezca... ¿O qui'opina?

Y la lengua de Tanilo Santos volvió a aligerarse.

—Hace dos meses que don Donatito cayó en el ejido mazahua de "Gracias a Dios", arrió con todos los marranitos y las terneronas y le dio de guamazos al compagrito Cleto Torres... Cuando juimos todos en junta a poner la queja al Muncipio, don Donatito dijo que no y que no... que eran puras levas de l'indiada. ¡Hágame el favor!... Pero áhi nomás que le cain en su carnicería... Ansinota era el jierro de mi compagrito Cleto Torres que tenían los cueros de las reses recién destazadas... Pos dijo que no y que no el indino de don Donatito y tanto juntó po'aquí y tanto regó pua'cá, que acabó por sembrarnos en la cárcel a mí y a mi compagrito Cleto Torres.

—Bueno, ¿pero es verdá todo eso, Tanilo Santos?

—Humm, yo no echaría mentiras tan cerquita del Señor de Chalma... Pero eso no es nada. L'otro año se le metió al endino quesque ser deputao; entonces si nos tráiba a los mazahuas muy consentidos. Que Tanilo Santos pua'quí, que Tanilo Santos pu'acá... Yo, buen baboso, le arrimé harta gente... ¡Millones, pa'qué's más que la verdá! Había que ver esa plaza de Atlacomulco llena de burros y de cristianos... Mucho pulque, buena barbacoa, hartas tortillotas de maíz pinto. Camiones y carretas a los pueblos pa'carriar a la raza; nos embriagó bonito y nos dio de tragar hasta que se

nos hizo bueno, lo que sea hay que decirse... Pero áhi nomás que le sale otro candidato, a ese le decían el PRI, y naiden en todo el plan lo conocía... Pero de todas maneras a don Donatito ni los güesos le tronaron. Luego que pasó la cosa, don Donatito echaba lumbre por las orejas —¡viera usted nomás!— Y lleno de muina nos mandó en rialada. Ganamos a pata pa los ranchos... En el mero Cerrito Quemado nos agarró un aguacero que pa qué le cuento a usted... y desde entonces don Donatito no si'acuerda de sus majes, si no es pa trasquilar la borregada... Dice que la Revolución y que la Revolución y que el pobretariado nacional y quesque el Sinarquismo, y al son de su argüende no sabe más que atornillarnos por onde puede... Ahi'stá lo que pasó en Tlacotepé... don Donatito se les metió al rancho de Endhó, sacó a los inditos quesque p'hacer colonos a los ricos del pueblo... Claro que él se echó al pico los potreros mejorcitos, al son de qu'es amigo de los probes, de esos probes que andan pidiendo limosna ahoy en el mercado de Tlacotepé, nomás por culpa de don Donatito...

“Pero pior les pasó a los de Orocutín... Don Donatito andaba apasionado de una tórtola chula, pero que no le daba d'alazo al viejo, como luego dicen... Pos áhi tiene usted que una noche apareció por el rancho de Maguey Blanco, onde dormía la güilota, y cargó con ella... Entonces dejó malherida a Jeliya Reyes, la madre, y amarró a Ruperto Lucas, el padre, después de jincarle una santa cueriza... A los seis meses volvió la tórtola a Maguey Blanco, ansina de panzona... La mandó a pata y sin más bastimento que'l que llevaba adentro...

“Total, que por sus malas mañas, don Donatito Becerra es el hombre más rico del pueblo... ¿Y

qué er'antes? Pos triste jicarero de la casilla de mi compagrito Matías Lobato."

—Pero —pregunté— ¿no me dijo usted que don Donato Becerra está enfermo?

—Enfermo de mala enfermedad... Verá, en junta todititos los mazahuas, pos de plano resolvimos acabar con don Donatito, a qu'en Dios guarde algunos meses más siquiera... La suerte quiso que los que le sonaran fueran los de Tlacotepé... y l'otra noche, cuando el hombre estaba borracho, un pobrecito garriente se le arrimó y le pidió unos centavos; cuando don Donatito echaba mano a la bolsa, pos nomás le brotaron tres manchotas de sangre en el lomo... Del pobrecito garriente pos ni se supo onde jué a parar. Muy malo si'ha puesto el cristiano, pero ni nosotros los de Atlacomulco, ni tampoco los de Orocutín, queremos que se pele. Si si'alivia, pos la suerte quiso que fueran los de Orocutín quienes le den otra vez pa sus tunas... Y si por el milagro que ahoy le venemos a pedir todos en junta al Señor de Chalma, don Donatito queda con vida, nosotros los de Atlacomulco seremos los que le suénemos, entonces sí, hasta que se le frunza pa siempre... Ora sí que, como dijo el dicho, "a las tres va la vencida"...

—La cosa está complicada, Tanilo Santos...

—Ni tanto... ¡El Señor de Chalma es carero, pero cumplidorcito!

Amanecía en Chalma. Era el seis de enero, día de Reyes; por la vereda bajaban los de Xochimilco; un bosque de fragancias, una masa de colores y un eco de alabanzas los envolvía, en tanto los cohetes se elevaban hasta reventar en el cielo, como las urgidas preces de los mazahuas, de los tarascos, de los otomíes, de los pames, de los matlazincas...

LA TRISTE HISTORIA DEL PASCOLA CENOBIO

CENOBIO TÁNORI vivía en Bataoncica; joven y galán, "estimado de los hombres y amigo de las mujeres", el yaqui gustaba lucir su arrogancia en ferias, festividades y velorios, donde hacía gala de sus aptitudes para la danza. Fama era de que en toda la región no había con quien se le comparara en el arte de bailar, de bailar las danzas ásperas, rigurosas y ancestrales... Para Tánori no había mayor gloria que lucirse en los airosos saltos del "pascola", sacudiendo como joven bestia las pantorrillas forradas con los vibrantes "ténavaris", que son especie de cascabeles de oruga o de capullos. Era placer para todos admirar la gracia y la donosura con que Cenobio Tánori, con el rostro cubierto por horripilante máscara caprina, arañaba con los dedos de sus pies desnudos la pista de tierra suelta y recién regada, cubierta en veces por pétalos de rosas o por verdura cimarrona, al compás de la melodía pentafónica nacida de la flauta de carrizo y cómo su torso hercúleo y desnudo se cimbreaba, se estremecía, a imitación del animal revivido en sus instantes más emotivos: el coraje, el miedo, el celo, mientras la sonaja de discos en la izquierda del danzarín se acomodaba al ritmo punteado del redoblante, instrumento capital en la música que acompañaba a la coreografía totémica.

El arte no ha sido pródigo para quien lo ejerce; las intervenciones de Tánori tenían por lo general flaca recompensa: una humeante y olorosa cazuela

de "guacavaqui", un trozo de carne de res asada en brasas, un par de tortillas de harina de trigo suaves y calientes y un puñado de cigarrillos de tabaco negro y picante... Eso, aparte de las sonrisas y de las caídas de ojos, de los guiños con que las mujercitas pretendían atraerse la atención de aquel bohemio silvestre, de aquel esteta rústico y arrogante.

De pueblo en pueblo, de feria en feria, iba Cenobio Tánori llevando su alegría. Lo mismo respunteaba un "pascola", que ejecutaba las prolongadas y bulliciosas danzas de "El Venado" o "El Coyote", ambas de primitivo origen, bárbaras y bellas como el ambiente, como el ambiente verde azul, como la vegetación agresiva y hermosa que rodeaba la plazuela del villorio donde se celebraba el festejo: Babójori o Tórim, Corasape o El Baburo...

Pero un día, ya estaba escrito, la vida del vagabundo quedó prendida... Fue en su mismo pueblo, en Bataconcica, donde el pensamiento, donde la voluntad del trotamundos quedó liada, como copo de algodón entre las espinas de un cardo, de las pestañas "chinas" y tupiditas de un par de ojazos café oscuros, traviosos e inquietos, los ojos de Emilia Buitimea, aquella muchacha pequeña y suave, que logró pescar para sí lo que tanto anhelaban todas las jóvenes yaquis en edad de merecer: a Cenobio Tánori, el "pascola" garrido y orgulloso.

Pronto se habló de los dos juntos: de la Emilia y de Cenobio. "Buena pareja", comentaban los viejos... Mas las ancianas, con los pies mejor hincados en la tierra, se aventuraban por el comentario realista: "Lástima que Cenobio ande tan flaco de la bolsa... ¿Si llueve con qué la tapa?" O bien el optimista augurio: "El suegro, Benito Buitimea, es rico y sabrá ayudar al muchacho."

Pero Cenobio Tánori seguía siendo orgulloso y "echado pa'atrás", a pesar de estar enamorado: él nunca consentiría en vivir a costillas del suegro... Jamás sería un arrimado en la casa de su futura.

Tales determinaciones cuesta mucho sostenerlas; dígalos si no Cenobio Tánori el danzante, quien se olvidó de ferias y holgorios en busca de lo esencial para una boda, si no rumbosa, por lo menos digna de la condición de Emilia Buitimea.

Animoso y decidido vemos a Tánori colgar para siempre sus amados "ténavaris" para contratarse como peón; trabajar tras de la yunta que pujaba en la tarea de abrir brechas en la tierra pródiga y profunda del "Valle del Yaqui"; cargar sobre sus lomos los sacos ahitos de garbanzo o recoger en haces las espigas trigueras... La gente en general se admiraba de ver al eterno trotamundos sometido a un esfuerzo al que nadie pensó que algún día tendría que someterse...

Mas la labor agobiante del peón de surco no da mucho... y los días se iban ante la ansiedad del muchacho y la tristeza silenciosa de la Emilia...

Un día creyó llegado el fin de sus congojas; fue cuando un forastero lo invitó para que le sirviera como guía en una expedición por el cerro de "El Mazocoba"; se trataba de descubrir vetas de metales preciosos; la soldada ofrecida era muy superior a la que Cenobio Tánori lograba en las duras tareas agrícolas, sólo que había un grave inconveniente para aceptarla: los indios, los "yorenes" sus paisanos, no veían con buenos ojos que hombres blancos y avarientos hollaran la tierra de la serranía venerada, y mucho menos aceptaban que fuera precisamente un yaqui de la calidad de Cenobio Tánori quien con-

dujera por los senderos escondidos, por las rutas misteriosas de "El Mazocoba", a los odiados "yoris".

Estas circunstancias determinaron que Tánori no se contratara tan pronto como se le presentó la oportunidad... Pero la necesidad, la urgencia latente en el corazón del indio, ayudadas por la insistencia del gambusino y por la anuente actitud de Emilia Buitimea, acabaron por vencer.

Cuando retornó a Bataoncica, traía el bolso lleno; tres meses de servicios prestados fielmente al "yori" le habían deparado no sólo lo suficiente para la boda, sino también algo con que afrontar los primeros gastos en su futura vida al lado de la Emilia... Pero a cambio de tantos bienes, Cenobio Tánori tuvo que encararse a una situación bien desagradable: los "yoremes" viejos, aquellos dueños de la tradición siempre agresiva, siempre a la defensiva contra el blanco, lo recibieron fríamente, algunos hasta se negaron a darle el tradicional saludo de bienvenida. El muchacho sufrió estoico los desprecios, contando como contaba no sólo con el cariño de su futura mujer, sino con la simpatía de la gente moza, simpatía que alcanzaba elevadas proporciones cuando se trataba de las jóvenes, de aquellas a las que no afectaban mucho ni el manchón que los ancianos advertían en la personalidad del danzante, ni el compromiso matrimonial de éste con la Emilia, pues ni aquello las lastimaba, ni esto las desdorbaba...

Y una tarde, cuando Cenobio Tánori aguardaba, a media Calle Real de Bataoncica, la oportunidad de encontrarse con la Emilia, advirtió la presencia de Miguel Tojíncola, aquel viejo enorme, de cara negra, labrada con hachazueta, quien tambaleante

de embriaguez se acercó al danzarín para burlarse de él con carcajadas hirientes: "Aquí tienen, hombres y mujeres, al 'yoreme' que se hizo burro, que se hizo jumento para que le varearan las ancas y se le treparan en los lomos los 'yoris'"... Y otra risotada atronaba el ámbito, otra risotada injuriente, majadera, a la que coreaban cien más salidas de las bocas de los que habían acudido al llamado del viejo Tojíncola.

Cenobio Tánori, con los ojos bajos y un poco pálido contenía sus ímpetus, porque el respeto a los ancianos alcanza en los yaquis proporciones religiosas. Mas el ebrio, sin curarse de la humilde actitud, continuaba implacable:

"Tan muchacho y tan fuerte prestándose a los 'yoris' como una mujerzuela"...

Cenobio Tánori mordía sus labios y hacía no escuchar a los tercios. En torno de él había varios niños y algunas mujeres que apuntaban con sus dedos al cohibido, al mismo tiempo que festejaban con chacota las ocurrencias y las injurias que brotaban por la boca desdentada del vejete:

"El agua te sabrá amarga; la tortilla no te pasará del galillo, la tierra de tu parcela no dará más que choyas, porque el diablo se meará en todo lugar donde pongas tu mano..."

La situación rendida del muchacho excitaba más y más los ánimos de Tojíncola, quien disgustado por no provocar reacciones más categóricas en su víctima hizo brotar de sus labios, plegados por la rabia, el insulto mayor que pueda pronunciarse en lengua cahita:

"Torocoyori", dijo lentamente. "Torocoyori", repitió, esto es, traidor, vil, vendido al blanco... "Torocoyori"... "Torocoyori"... A la injuria repetida a

gritos, acompañó un escupitajo que escurrió por la mejilla casi imberbe de Cenobio Tánori...

Claro que los postreros recursos empleados por Tojíncola fueron lo suficientemente categóricos como para mudar la paciente actitud. El muchacho contra su cuerpo, dio dos pasos hacia atrás para dar un salto de víbora en acoso... Nadie pudo contenerlo, porque a flote le salía el instinto que apresaron su voluntad y "su buena crianza", durante prolongados y angustiosos instantes...

El puñal prendió el pecho del anciano, quien rodó por tierra vomitando espuma bermeja.

Cenobio Tánori no trató de huir. Con el arma en su diestra aguardó que lo aprehendieran las autoridades indias; sumiso, silencioso, pero altivo e impertérrito, siguió a los dos alguaciles que se presentaron al lugar de los sucesos... En una esquina, Emilia Buitimea miraba a su novio con los ojos estrellados de lágrimas; él levantó su mano en un tímido ademán de despedida... y marchó en pos de sus aprehensores por la Calle Real, hasta llegar a la prisión. Al paso del grupo que seguía al "pascola" y a sus aprehensores, los viejos "yoremes" permanecían mudos, las mujeres hablaban en voz baja... y las mozelas, las admiradoras del danzante, dejaban inflamarse su pecho al impulso de un suspiro.

Al cuartocho carcelero donde la justicia india había recluido a Cenobio Tánori, acudía la gente para demostrar su afecto al "pascola" en desgracia. Las más perseverantes concurrentes eran las mujeres jóvenes, las muchachas que, tímidas y un poco amedrentadas, se acercaban hasta la cárcel, llevando entre sus manecitas morenas y chaparras un manojo de flores montaraces, una fruta en sazón o un ma-

nojo de cigarrillos, que colocaban sobre los travesaños de la recia puerta de madera, cierre del tugurio tenebroso en el que el danzante aguardaba el día en que el pueblo le hiciese justicia... Cenobio Tánori, magnífico, altivo como un dios ofendido, recibía en silencio y lleno de gravedad aquel tributo de sus sacerdotisas.

Claro que no se hablaba de otra cosa en Bataconica que de la muerte del viejo Tojíncola y del futuro de su matador. La ley india era concluyente: puesto que Cenobio Tánori había matado, debería sucumbir frente al pelotón de las "milicias"... Tal decía la tradición y tal debería ejecutarse, a menos que los deudos del difunto don Miguel Tojíncola le otorgaran su gracia al matador, cambiando la pena de muerte por otro castigo menos cruel... Pero no había muchas esperanzas de alcanzar para el reo la clemencia que muchos desearan.

La familia del muerto la formaban una viuda y nueve hijos, cuyas edades iban desde los dieciséis hasta los dos años. La viuda era una mujerona vecina a los cincuenta, enorme de cuerpo, huesuda de contornos, negra de color, con un perfil de águila vieja; sus ademanes bruscos y su actitud siempre punzante y valentona no daban ninguna ilusión con respecto a una posible actitud de indulgencia. Por el contrario, decía que Marciala Morales, tozuda, enérgica y vengativa, había prometido ser implacable con el asesino de su marido Miguel Tojíncola.

Tan embarazoso porvenir para el "pascola" arrancaba crueles reflexiones a los viejos, comentarios amargos a las mujeres, y lágrimas, lágrimas vivas a todas las jóvenes, quienes a pesar del compromiso matrimonial de Cenobio Tánori con la Emilia Bui-

timea no consideraban perdido para siempre al hombre que en ellas había logrado despertar la dulce ansiedad; la ansiedad que, por ejemplo, despierta el alba en el buche del mirlo o en el ala de la mariposa...

Entre tanto, todo se alistaba para la instalación de los tribunales que deberían juzgar al homicida.

La justicia yaqui está circundada por una ronda de formulismos y de prejuicios infranqueables; el pueblo, asistido de las altas autoridades tribales, es el que dicta la última palabra tras de discutir, tras de perorar horas y horas en un dramático estira y afloja...

Pues bien, ya estamos en la plazuela de Bataconica; una pequeña multitud se agolpa en espera del reo. En lugar destacado vemos a los "cobanahuacs" o gobernadores, graves en su inmóvil actitud, y a los severos "pueblos" que cargan sobre sus lomos toda la fuerza del poder civil de la tribu. Ahí están representados los ocho grupos que integran la nación yaqui: Bécum, Belem, Cócorit, Guíviris, Pótam, Ráhum, Tórim y Vícam... Cerca de este impresionante grupo de ancianos, está Marciala Morales la viuda, rodeada como clueca de sus nueve hijos; los mayores cargan en sus brazos a los pequeñuelos que gimen y escandalizan. De ella, de la viuda de Miguel Tojíncola, no se puede esperar nada favorable para la suerte del bailarín; así lo dicen su mueca feroz y su gesto desafiante, ante los que se inclina el clan familiar, con sumisión religiosa que la mujerona, la casi anciana, recibe en disposición repugnante, dura y mandona.

Al frente de la multitud vemos a un pelotón de jóvenes milicianos armados de máuseres que espe-

ran, marciales y sañudos, que la sentencia se consume para cumplirla estricta, fatalmente.

En los rostros impenetrables de los indios ha caído un velo sombrío; particularmente esta señal de desazón se hace más notable en las jóvenes mujeres, en aquellas admiradoras de la apostura y de la gracia del "pascola" malaventurado... Emilia, la amada y prometida de Cenobio Tánori, está ausente debido al veto que a su presencia impone la ley; sin embargo, su padre, el viejo Benito Buitimea, rico y afamado, no esconde su emoción ante aquel dramático suceso del que es protagonista quien un día quiso ser su yerno.

El tétrico redoble del tamborcillo, instrumento obligado en todos los actos trascendentales del pueblo yaqui, acalló los rumores y las voces... Cenobio Tánori solo, sin guardas, con la cabeza levantada, dejando que el aire despeinara su espesa cabellera que alcanzaba, acariciarle hasta los hombros, cruza por la valla que la gente ha abierto a su paso; lleva el atractivo atavío con el que tantas y tantas veces había arrancado el aplauso de los "yoremes", la intención pecaminosa de las hembras casadas, el suspiro ahogado de pudores de las solteras y la admiración de todo el pueblo: las espaldas y el pecho desnudos para dejar lucir plenamente su musculatura que resalta bajo la piel lustrosa de un leve sudor; pendientes del cuello collares de cascabeles de crótalos; entre las piernas, a horcajadas, una manta de lana fina sostenida por fuerte cinturón de vaqueta cruda, del que penden pezuñas y colas de venado, y en las pantorrillas los "ténavaris", que suenan al paso del danzante como campanillas cascadas...

El danzante marcha altivo, con paso firme y fle-

xible, hasta llegar al centro de la plazuela para encararse con su juez, que lo será todo el pueblo...

Nadie ignora, incluso Cenobio Tánori, que muy a pesar de las circunstancias que mediaron en los hechos fatales, que no obstante, además, la admiración, la popularidad y la simpatía que el "pascola" mantiene entre su gente, ninguno podrá torcer los dictados legales, que nadie podrá conmutar la sentencia de muerte que se prepara, excepto Marciala Morales, la rencorosa y horrible viuda de Miguel Tojíncola y de quien nada podrá esperarse dado su agresivo comportamiento...

En esta situación se escuchó la voz seca de vejez y vibrante de emociones del "Pueblo Mayor", a quien la ley obliga a acusar, a acusar siempre en defensa de los intereses, de la paz y de la concordia del grupo. Tras de expresar los hechos debidamente sustentados en declaraciones y testimonios, concluyó excitando a todos:

"Las leyes que nos dejaron nuestros padres como la más venerada herencia dicen que el 'yoreme' que mate a un 'yoreme' debe morir a manos de los 'yoremes'... Pero yo, Pueblo Mayor de Vícam, la Santa Tierra, pregunto a mi gente si está de acuerdo a que al hermano Cenobio Tánori se le mate como murió entre sus manos el hermano Miguel Tojíncola..."

Las últimas palabras flotaron en el aire breves instantes; después las siguió un rumor como de marejada y luego la voz distinta que se impuso grave y categórica:

"Sí, máuser..."

"Ehui, máuser... ehui, máuser... máuser... máuser..."

El clamor se generalizó. Caía sobre la cabeza destocada de Cenobio Tánori como una tormenta.

El "Pueblo Mayor" había levantado su mano avejentada y seca como la raíz de un pitahayo, dispuesto a dejarla caer como afirmación determinante del juicio de su pueblo...

Pero entonces las mujeres jóvenes, venciendo sus pudores y sus timideces, imploraron con voz débil y temblorosa:

"Vélo, Marciala Morales, y entonces lo perdonarás... Tu misericordia la agradecerán todas las mujeres del mundo... Sávalo de la muerte porque es noble y es valiente... Vélo, Marciala Morales, es bello como un pájaro de colores y gracioso como un bura joven."

La viuda miró con malos ojos al grupo de mozas que así imploraban. Con los dientes apretados, muda de furores y la mirada perdida en un desierto de odios, se volvió hacia Cenobio Tánori que permanecía erecto, orgulloso, magnífico en medio de la plazoleta...

Poco duró aquella mueca en el rostro de la vieja, porque su cara arrugada se ablandó por un inesperado impulso; sus ojos, ante insospechada emoción, cobraron un brillo humano, desconcertante; su boca perdió los repliegues del rencor y dio lugar a un gesto bobo, laxo, imbécil...

Los hombres, por su parte, se mantenían en su terrible determinación:

"Máuser... Ehui, máuser, máuser... ehui, máuser, máuser..."

El "Pueblo Mayor", ante la ensordecedora algarabía, no atinaba a bajar su mano como seña de que la sentencia se había consumado. Hubo un momento en que nadie hubiese podido distinguir siquiera una sílaba de aquel rugir de bestias, de aquel parlotear de pájaros, de aquel rumor de aguas desbordadas.

De pronto una voz chirriante y destemplada se metió en los oídos de la multitud. Era la de Marciala Morales, quien de pie y rodeada de su prole, pero sin retirar la vista que se había quedado fija en el danzarín, hacía ademanes tratando de silenciar a la multitud...

Todos los ojos se volvieron hacia ella; estaba magnífica de fealdad y de barbarie:

"No —gritó—, máuser no... Este hombre ha dejado sin padre a todos estos hijos míos. La ley de nuestros abuelos dice también que si el 'yoreme' muerto por otro 'yoreme' deja familia, el matador debe hacerse cargo de los deudos del muerto y casarse con la viuda... Yo pido al pueblo que Cenobio Tánori, el 'pascola', se case conmigo, que me proteja a mí y a los hijos del difunto... No, máuser no... Que Cenobio Tánori ocupe en mi 'tarima' el lugar que dejó el viejo Miguel Tojíncola... Eso pido y eso deben darme."

Siguieron instantes de un silencio profundo... y luego bocas alteradas, gritos, carcajadas, injurias, cuchufletas y todo volvió a tornarse en un guirigay endemoniado. Cenobio Tánori quiso hablar, mas la batucola le impidió que sus palabras fueran escuchadas.

El "Pueblo Mayor" dejó caer pesadamente su mano. Se había hecho justicia con estricto apego al código ancestral... Otra vez más los nobles yaquis mantenían fidelidad a sus tradiciones.

El fracasado pelotón desfiló a redoble de tambor; la gente empezó a dispersarse.

Marciala Morales, seguida de su larga prole, llegó hasta Cenobio Tánori y lo tomó por el brazo:

"Anda, buen mozo —le dijo—, tú dormirás desde hoy junto a mí, para que descanses de lo mucho

que tendrás que trabajar en mantener a esta manada de 'buquis' que recibes como herencia del viejo Tojíncola que Dios tenga en su gloria por los siglos de los siglos..."

Fue entonces cuando el afamado "pascola" perdió sus bríos: con la cabeza gacha, arrastrando sus pies, ridículo como un títere, siguió a su horrible verdugo, quien sonreía triunfadora al paso de las mozelas que se negaban a mirar de lleno el ocaso de un astro, la muerte de un ídolo resquebrajado entre las manos musculosas y negras de Marciala Morales...

El cielo, rabiosamente azul, cubría la escena del melodrama y el sol calcinaba el terrorerío de la plaza.